

**PERTINENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA ENSEÑANZA PARA LA
COMPRENSIÓN**

**JOSE LUIS AYONES MANGA
GINA PAOLA SILVERA PEREZ**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

**PERTINENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA ENSEÑANZA PARA LA
COMPRENSIÓN EN EL I.E.D CIUDADELA 20 DE JULIO**

Autores:
JOSE LUIS AYONES MANGA
GINA PAOLA SILVERA PEREZ

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar el título de “Magister en
Educación”**

Asesor
Janeth Saker García

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA
2014

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, Octubre del 2014

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo general formular estrategias didácticas pertinentes para la implementación de la enseñanza para la comprensión en el Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio. La metodología empleada es de carácter cualitativo y el método es etnográfico. La población está conformada por docentes jefes de las diferentes áreas y 14 estudiantes de diferentes grados. Las técnicas de recolección de datos utilizadas son la observación directa a los docentes dentro del aula de clases, la encuesta a estudiantes y la entrevista de preguntas abiertas a los docentes. El análisis de los datos recolectados se hizo a través de la rejilla y se validaron a través de la triangulación. Los hallazgos revelan que los docentes consideran que su práctica pedagógica es pertinente pero se observó que un alto porcentaje desconoce y no aplica la metodología de la enseñanza para la comprensión. Se pudo concluir que apoyar la metodología de la enseñanza para la comprensión no es simplemente un asunto de desarrollo profesional para docentes individuales. Integrar la E.p.C en una comunidad educativa a menudo exige que docentes, directivos, estudiantes y padres repiensen metas, currículos, evaluaciones, normas y estructuras, de ahí la importancia de revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de las diferentes áreas y el sistema de evaluación institucional para poder realizar los respectivos ajustes y adaptarlos a esta metodología de trabajo.

PALABRAS CLAVES

Pertinencia, práctica docente y enseñanza para la comprensión.

ABSTRACT

RELEVANCE OF PRACTICE TEACHING FROM TEACHING FOR COMPREHENSION

The general goal of this research is to determine the pertinent educational strategies in the implementation of Teaching for Comprehension at Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio. The methodology used is qualitative in nature, within the frame of the hermeneutic paradigm and the ethnographic method. The population is integrated by content-area head teachers and 14 students from different grades. The data collection techniques used are direct observation of the teachers in the classroom, a survey to the students, and an open-ended-question interview to the teachers. The analysis of the data collected is completed on the grid and validated through triangulation. Part of the findings reveal that the teachers consider their pedagogical practices as pertinent. However, it is observed that a high percentage of them ignores and does not apply the Teaching for Comprehension strategy.

KEY WORDS

Pertinence, Teaching Practice and Teaching for Understanding.

CONTENIDO

Introducción	10
1. Planteamiento del problema	15
1.1 Objetivos	19
1.1.1 Objetivo General	19
1.1.2 Objetivos Específicos	19
1.2 Justificación	20
2. Fundamento teórico	24
2.1 Antecedentes	24
2.2. Referente teórico.	33
2.2.1 Fundamentación de la pertinencia	33
2.2.2 Ámbitos de la pertinencia en diferentes contextos	36
2.2.3 Conceptualización de la prácticas docentes	39
2.2.3.1 Pertinencia de la práctica docente	41
2.2.3.2 Relación entre teoría y práctica	42
2.2.3.3 Dimensiones de la práctica docente	45
2.2.4 La Enseñanza para la comprensión un marco para innovar	49
2.2.4.1 ¿Que es la enseñanza para la comprensión?	54
2.2.4.2 Acerca del aprendizaje y la comprensión. La comprensión como desempeño	57
2.2.4.3 El aprendizaje para la comprensión	60
2.4.4 El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión	63
3. Diseño metodológico	69
3.1 Tipo de investigación	69
3.2 Paradigma	70
3.3 Población y muestra	74
3.3.1 Población	74
3.3.2 Muestra	75
3.3.3 Contextualización del objeto de estudio	77
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	77
3.4.1 Técnica	78
3.4.2 Matriz de técnica e instrumentos de recolección de información	79

3.4.3 Instrumentos de recolección de datos	81
3.5. Análisis e interpretación de la información	85
3.6. conclusiones	108
5. Propuesta pedagógica: “Estrategias didácticas para fortalecer la práctica docente dentro del marco de la enseñanza para la comprensión”	111
5.1 Presentación	111
5.2 Objetivos	113
5.2.1 Objetivo general	113
5.2.2 Objetivo específico	113
5.3 Justificación	114
5.4 Referente Teórico	116
5.4.1 Aprendizaje cooperativo	116
5.4.2 El método de proyectos	117
5.4.2.1 ¿Qué debemos tener en cuenta para planear un proyecto?	118
5.4.2.2 Modelo de planilla para desarrollar una clase por proyecto	121
5.5 Plan operativo de la propuesta	123
5.6 Cronograma	124
Bibliografía	125

LISTA DE GRÁFICAS

GRAFICA 1: Da a conocer a los estudiantes los tópicos generativos.	90
GRAFICA 2: Explica a los estudiantes las metas de comprensión.	91
GRAFICA 3: Realiza el docente una programación de sus clases y las da a conocer.	92
GRAFICA 4: Realiza el docente actividades que fomenten la comprensión.	93
GRAFICA 5: El docente relaciona los temas dictados con otras áreas.	93
GRAFICA 6: Utiliza las tecnologías de la información en las clases.	94
GRAFICA 7: Utiliza material didáctico diferente al tradicional.	95
GRAFICO 8: Utiliza otros escenarios para realizar las clases.	96
GRAFICA 9: Explica de forma correcta el proceso de evaluación.	96
GRAFICO 10: Utiliza diferentes formas de evaluación.	97
GRAFICA 11: Promueve la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	98
GRAFICA 12: ¿Da a conocer a los estudiantes los tópicos generativos?	99
GRAFICA 13: ¿Explica a los estudiantes las metas de comprensión?	99
GRAFICA 14: ¿Elabora guías de trabajo u otro material didáctico en el que se desarrollen habilidades de comprensión?	100
GRAFICA 15: ¿Realiza el docente una programación de sus clases y las da a conocer?	101
GRAFICA 16: ¿Realiza el docente actividades que fomenten la comprensión?	101
GRAFICA 17: ¿La clase es motivante para los estudiantes?	102
GRAFICA18: ¿Relaciona los temas dictados con otras clases?	103
GRAFICA 19: ¿Utiliza las tecnologías de la información en las clases?	104
GRAFICA 20: ¿Utiliza material didáctico diferente a los comunes?	104
GRAFICA 21: ¿Utiliza otros escenarios para realizar las clases?	105
GRAFICA 22: ¿Explica de forma correcta el proceso de evaluación?	106
GRAFICA 23: ¿Utiliza diferentes formas de evaluación?	106
GRAFICA24: ¿Promueve la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?	107
GRAFICA 25: resultado de observación de clases.	139
GRAFICA 26: resultado encuesta a estudiantes.	140

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: entrevista a docentes.	82
ANEXO 2: Formato de observación de clases.	84
ANEXO 3: Encuesta aplicada a estudiantes.	130
ANEXO 4: resultado de entrevista a docentes.	131
ANEXO 5: Resultado de observación de clases.	133
ANEXO 6: resultado de encuesta a estudiantes.	136

INTRODUCCIÓN

La importancia de la práctica docente significa reflexionar en torno al rol docente, el saber pedagógico y didáctico en su relación con la sociedad del conocimiento y con la responsabilidad ética. La práctica docente representa pues un reto intelectual de gran envergadura y una responsabilidad humana y social de la mayor trascendencia para la formación de las nuevas generaciones, en vista a un mejor y más equitativo desarrollo del país. La práctica docente pertinente es una actividad dinámica, reflexiva, de interacción entre maestro y alumnos. No se limita solo a la docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar en el salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Para lograr que el hecho educativo sea eficiente, es importante que el docente de hoy, asuma una actitud creativa, responsable y emprendedora, dispuesto a superar las limitaciones que el contexto le presente, generando respuestas inmediatas que promuevan en el estudiante el desarrollo del conocimiento con sentido crítico, reflexivo e interdisciplinario. Por lo tanto, es interesante descubrir los principios y valores que posee el docente, el sentido de pertenencia y el grado de compromiso moral y ético necesario para proyectar su visión hacia una práctica eficiente; además requiere comprender que factores intervienen para lograrla y como promueve la creatividad para maximizar los recursos, combinados con las estrategias para el aprendizaje que utiliza durante la práctica educativa.

En el siglo XXI el rol del docente no se define solamente por su saber o sus competencias, sino esencialmente por aportar pautas de reflexión para pensar y actuar las relaciones entre el sujeto y el entorno social, en este sentido la determinación del Instituto Educativa Ciudadela 20 de Julio, fue el de adoptar desde el 2009 la propuesta metodológica de la Enseñanza para la Comprensión como una herramienta didáctica de mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, atendiendo la proyección de Secretaria de Educación Distrital en realizar un estudio acerca de la pertinencia de la implementación del modelo de Enseñanza para la Comprensión en el distrito de Barranquilla a mediados del año 2010, siendo este un motivo y tomándolo como punto de referencia el modelo se implementa en la institución a partir del 2009 primero socializando el modelo, luego adaptándolo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y por ultimo apropiándolo y poniéndolo en práctica.

Como punto de partida de este proyecto de investigación se considera fundamental revisar que tan pertinente están siendo las prácticas pedagógicas docentes en el desarrollo de los diferentes currículos dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión de la Institución Educativa Distrital Ciudadela 20 de Julio.

Dentro de las metas de la institución se tiene como punto principal el que los estudiantes a nivel de resultados de las distintas Pruebas Saber alcancen el nivel alto, siendo importante la revisión de estas estrategias pedagógicas para mejorar las competencias de los estudiantes.

El marco de la Enseñanza para la Comprensión, desarrollado en un proyecto de investigación del Proyecto Cero a comienzos de los años 90, enlaza lo que Perkins (2006) ha llamado los "Cuatro pilares de la pedagogía" con cuatro elementos de planeación e instrucción:

- ¿Qué debemos enseñar? (tópicos generativos)
- ¿Qué vale la pena comprender? (metas de comprensión)
- ¿Cómo debemos enseñar para comprender? (desempeños de comprensión)
- ¿Cómo pueden saber estudiantes y maestros lo que los estudiantes comprenden y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda? (valoración continua)

El programa de Enseñanza para Comprensión y Liderazgo tiene como objetivo primordial de que los estudiantes comprendan lo que se les está enseñando y lo pueda adaptar, utilizar y poner en práctica en el aula y fuera de ella, que les permita ser crítico y reflexivo ante los hechos y sucesos del acontecer diario. Este programa brindado por Wide World puede permitirle a los docentes y directivos enfocarse a una mejor educación con calidad y reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, de tal manera que su práctica pedagógica favorezca la comprensión y aplicación de lo aprendido en los estudiantes del distrito.

Wide World (que constituye las siglas en inglés de Desarrollo Interactivo a Gran Escala para Educadores), es un programa innovador de desarrollo profesional basado en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. En Wide World, han combinado de manera exitosa 30 años de investigación y práctica dedicados a atender el reto educativo más grande del siglo XX, ayudar a las escuelas a implementar sistemas de cambio y desarrollo sistémico que mejoren la enseñanza de los docentes y el rendimiento de los alumnos.

Entre los aportes que más se consideran relevantes para la institución, teniendo en cuenta lo positivo en cuanto a logros en el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para la comprensión, ofrece un enfoque didáctico, que posibilita un marco para enseñar a pensar. Poder pensar significa comprender en profundidad, lo cual sería una de las máximas aspiraciones de la enseñanza, ya que ésta genera la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera teniendo en cuenta también lo que el estudiante ha concertado con el docente lo cual considera relevante para su aprendizaje según el contexto y las posibilidades del currículo. Además, comprender es llevar a cabo una diversidad de acciones o "desempeños" que demuestren que entienden el tópico y al mismo tiempo lo amplían. Implica ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de manera innovadora Blythe (1999:39). Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: "*pensamiento y acción*", dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano Pogré y Lombardi (2004).

El aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción, no es posible comprender si sólo se reciben datos, aunque, por otro lado, es difícil hacerlo si no se cuenta con la información básica necesaria. Aprender para la comprensión implica comprometerse con acciones reflexivas, con desempeños que construyen comprensión.

Para enseñar a pensar se necesita una nueva propuesta pedagógica y esto, a su vez, requiere organización de las aulas y de las instituciones educativas que dé lugar a otros modos de enseñar, siendo esta una de las alternativas pedagógicas que tenemos en estos momentos con la cual se

pretende lograr mejorarás en los resultados a nivel institucional en cuanto a Pruebas Saber y desempeños individuales de los estudiantes.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los miembros del Proyecto de Enseñanza para la Comprensión (E.p.C), uno de los muchos programas de investigaciones del Proyecto Zero, financiado por la Fundación Spencer, han venido investigando la naturaleza de la comprensión, y desarrollado un enfoque hacia la enseñanza para la comprensión que han ensayado en varias situaciones en el aula durante los últimos años. A esta investigación inicial le dio mucho peso el hecho de que la mayoría de los profesores pudieran dar testimonio sobre la importancia de enseñar para la comprensión, ya que la mayoría de los estudiantes no comprenden los conceptos claves como deberían hacerlo. Como respuesta a ésto los docentes buscan maneras de ayudarles a entender mejor, pero a pesar de esos esfuerzos seguían insatisfechos con la comprensión de sus estudiantes.

Se pudo evidenciar que varios factores estaban presentes, como que la enseñanza para la comprensión era una de las muchas tareas que tenían. La mayor parte de los profesores distribuye sus esfuerzos más o menos equitativamente entre ese y varios objetivos más, en las escuelas donde trabajan los profesores así como en los exámenes que preparan a sus alumnos pocas veces encuentran apoyo a la enseñanza para la comprensión, por todo esto surgieron preguntas sobre las estrategias: ¿Cuáles podrían ser los programas de estudio, las actividades y las evaluaciones que les darían, a diario, el mejor apoyo a la enseñanza para la comprensión?

En cuanto a los dos primeros factores, los investigadores sugirieron que tanto administradores como profesores tienen que considerar cuidadosamente la importancia de la enseñanza para la comprensión ya que ellos creyeron firmemente que la comprensión merece atención especial. En

cuanto a la estrategia, trataron de desarrollar una perspectiva que ayudará a los docentes a “*poner la comprensión ante todo*”. Esto los estimularía a darle mayor atención de la que le han venido dando y les proporcionaría estrategias para poder lograrlo.

En el Instituto Distrital Ciudadela 20 de Julio se ha venido observando diferentes problemáticas dentro de la práctica pedagógica de los docentes. En primer lugar, se observa la no implementación a cabalidad de la propuesta metodológica de la institución (Enseñanza para la Comprensión), que busca desarrollar habilidades cognitivas que lleven a una comprensión de los saberes impartidos en el aula, sino que prevalece el modelo tradicional, la transmisión de conocimiento donde el docente siempre es el expositor, evidenciando con esto que existe una resistencia al cambio. Además, realizan pocas actividades que generan la reflexión, la crítica por parte de los estudiantes, al igual que se implementan pocas situaciones innovadoras que logren un reto cognitivo. Asimismo, generan poca motivación en los estudiantes, el ambiente en el aula de trabajo se torna aburrido y monótono. También, el manejo de recursos tecnológicos es precario, los cuales pueden usarse dentro del proceso de enseñanza y hacer más activa y dinámica la clase. Aun se pide a los estudiantes memorizar información en vez de analizar y reflexionar. Incluso, no se tiene en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. De igual forma, se mira la evaluación como un resultado, mas no como un proceso diagnóstico, continuo, flexible e integral.

Los directivos preocupados por esta problemática han implementado diversas estrategias para superar estas dificultades realizando talleres de capacitación con relación a la enseñanza por competencias con la Institución Helmer Pardo; asimismo, algunas veces los docentes reciben

formación pedagógica de parte de profesionales especializados acerca de la aplicación en el aula de la Enseñanza para la Comprensión, además de jornadas de socialización y talleres prácticos por áreas y socialización de experiencias de los docentes de la primaria con los de la secundaria acerca de sus primeros momentos de aplicación de la propuesta metodológica en el aula.

Si se mira de forma general el problema de pertinencia de la práctica docente en la Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio se puede determinar que es una situación que afecta directamente a toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta que los principales actores son los docentes y los estudiantes, pero de forma paralela inquieta a los padres de familia por el alto índice de reprobación y dificultades académicas de sus hijos y a la institución por los bajos niveles de desempeño evidenciados en las diferentes Pruebas Saber, frutos de muchas variables que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de las cuales hace parte la pertinencia de las prácticas implementadas por los docentes frente al modelo de la Enseñanza para la Comprensión.

Dentro del contexto educativo, esta problemática es concerniente a toda la comunidad educativa siendo de carácter urgente una revisión con el fin de verificar lo sucedido con las practicas que se están realizando a nivel del aula escolar y si es el caso dar algunas sugerencias a los directivos y docentes para plantear un proceso de mejoramiento con el cual se pueda avanzar y superar las dificultades presentadas.

La educación como parte fundamental del desarrollo integral del ser humano, a través de competencias busca formar jóvenes con una visión amplia para desempeñarse competentemente

como lo demanda el mundo en el que vivimos. Por lo anterior es necesario que la institución cuente con docentes que se actualicen periódicamente para mejorar su práctica, logrando formar jóvenes competentes, reflexivos, integrales, que logren dar solución a los problemas que se le vayan presentando en su diario vivir, que comprendan lo que hacen y para que lo hacen.

Pregunta problema

¿Qué tipo de estrategias didácticas fortalecen la práctica docente en el marco de la enseñanza para la comprensión?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo General

Diseñar estrategias didácticas que fortalecen las prácticas docentes en el marco de la pertinencia de la enseñanza para la comprensión en el I.E.D. Ciudadela 20 de Julio.

1.1.2 Objetivo Específicos

1. Indagar el grado de apropiación y aplicación del modelo en la práctica pedagógica desde la Enseñanza para la comprensión.
2. Analizar la realidad investigada para fortalecer las falencias de la práctica docente al aplicar el modelo de la Enseñanza para la Comprensión.
3. Implementar estrategias didácticas para fortalecer la práctica docente dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión.

1.2.JUSTIFICACIÓN

La presente investigación referida a la práctica docente se justifica porque brinda la oportunidad de indagar la pertinencia de ésta dentro del marco de la propuesta metodológica de Enseñanza para la Comprensión, implementada en la Institución Educativa Distrital Ciudadela 20 de Julio desde el año 2010. Reflexionar acerca de la práctica docente es un proceso que fortalece el quehacer pedagógico, además una invitación a la autoevaluación para mirar debilidades y fortalezas y de esta manera poder realizar correcciones encaminadas a mejorar la práctica docente, hacerla más efectiva y porque no a percatarse si se está llevando a cabo una práctica que no se encuentra acorde con los lineamientos institucionales y de esta manera se debe verificar que las estrategias propuestas estén encaminadas en la Enseñanza para la Comprensión.

Es sabido que la práctica docente juega un papel fundamental en el logro de la calidad educativa, puesto que, ayuda en la formación de sujetos íntegros que interactúan en un contexto sociocultural, donde los estudiantes y docentes están convocados no sólo por el saber epistemológico, sino por varios factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de clase e infieren en este proceso de formación. En la Ley 115, Ley General de Educación, artículo 104 propone *“el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”*.

Por consiguiente, es de relevancia que el docente reflexione sobre el acto educativo: ¿Qué se enseña?, ¿Para qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿Cuándo se enseña?, ¿Con qué se enseña?, ¿Cómo se evalúa lo que se enseña? y ¿Cómo los estudiantes construyen el conocimiento a partir de unas prácticas dadas por su maestro?

Además, la Ley 115 y el Decreto 1860 dan pautas acerca de la orientación que debe brindar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con referencia al proceso académico de formación integral del estudiantado. Se observa que la Ley General de Educación exige que dentro del PEI se establezca aspectos tales como los principios de la institución, los fines del establecimiento, los recursos didácticos, el reglamento de estudiantes y docentes, el sistema de gestión escolar y por último lo pertinente para esta investigación, las prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas es conveniente que desde la parte directiva de la institución se coordine y se establezcan estrategias que tengan en cuenta las expectativas y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional con miras a una educación de calidad. La praxis docente juega un papel fundamental en la consecución de esas metas de calidad por esta razón se considera que uno de los aspectos relevantes es verificar si en el Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio los docentes, desarrollan su práctica acordes a la propuesta metodológica de la Enseñanza para la Comprensión y sugerir algunas estrategias para aquellas áreas donde se estén presentando dificultades.

También, es conveniente que desde la parte directiva de la institución se coordine y se establezcan estrategias teniendo en cuenta las expectativas y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional con miras a una educación de calidad.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional plantea:

La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.

Lo que en últimas se busca con el proceso educativo es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación apuntando siempre a la calidad educativa. (2006:15)

Por lo anterior se hace evidente la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza dejando de lado las clases magistrales representadas en el papel activo del maestro en contraste con la actitud pasiva y receptiva del estudiante. Así como también, fortalecer los procesos de investigación, articulado a la exploración sobre las prácticas docentes, pues este campo de conocimiento es poco explorado, de acuerdo con Rockwell y Mercado:

La tarea de conocer la práctica docente en tanto objeto de estudio, implica un trabajo de investigación al que actualmente se le concede aún poco espacio en las instituciones de formación docente [...]

Planteamos el trabajo de investigación como necesario, no solo para enfrentar de otra manera la formación y la capacitación de maestros, sino para avanzar en el conocimiento de una de las

zonas más oscuras de la teoría educativa; nos referimos a las formas concretas de existir del quehacer docente en el ámbito de su realización: el de la vida diaria escolar (1988:13)

La investigación es sin duda alguna el principal motor de las transformaciones educativas, por lo tanto es muy pertinente esta indagación sobre la realidad de las prácticas docentes en la institución si apuntamos a la búsqueda de una educación de calidad.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Existen una serie de ensayos, estudios realizadas por investigadores, docentes, psicólogos y pedagogos que han girado en torno a las categorías de análisis de este proyecto de investigación, los resultados y análisis de estos estudios han ofrecido elementos para comprender y mejorar la práctica docente y han permitido proponer programas de intervención para mejorar dichas prácticas, por lo cual se han tomado algunos aportes para el desarrollo de este proyecto:

➤ *Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué?* Pérez P. Teodoro (2009). Una mirada desde la gerencia del Plan Decenal de Educación 2006-2016 (www.plandecenal.edu.co). En primer lugar da el concepto de la palabra pertinencia en forma general y con relación a la educación, además asume que la pertinencia desde una relectura del PNDE 2006-2016 debe darse, al menos, en los siguientes ámbitos: 1. Con la Constitución y la Ley (Ámbito normativo), 2. Con el desarrollo económico, social y humano (Ámbito de la visión de país), 3. Con las exigencias de un mundo globalizado (Ámbito global), 4. Con los entornos cultural, social y geográfico (Ámbito contextual), 5. Con la necesidad de convivir en paz y democracia (Ámbito político), y 6. Con las características diversas de los educandos (Ámbito pedagógico y didáctico).

➤ *¿Por qué Pertinencia Educativa?* Juan Mauricio Ramírez (2009). Significado de pertenencia y reflexión del vicepresidente técnico del consejo privado de competitividad. Plantea que la contribución del sistema educativo a la competitividad se puede sintetizar en el desarrollo de una educación para la pertinencia, la cual es especialmente importante en tres aspectos: a)

fomentar el espíritu innovador y emprendedor; 2) promover la formación de competencias (básicas, ciudadanas y laborales) en los estudiantes, y 3) articular una educación acorde con las necesidades presentes y futuras del aparato productivo. Aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de hablar de educación de calidad, de educación pertinente.

➤ *Pertinencia en lo académico y laboral.* Cajiao F. (2008). Reconocido pedagogo e investigador. A partir de su experiencia en la coordinación del debate nacional sobre la evaluación, promovido por el Ministerio de Educación Nacional y realizado en 2008, escribió esta nota sobre Pertinencia Educativa donde expone que es necesario precisar el concepto de pertinencia como una referencia al mundo laboral después de egresar de la educación formal y como una adecuación de lo que se ofrece en el mundo escolar a los diversos grupos de edad, a las expectativas individuales y familiares y al entorno cultural en el cual se produce el aprendizaje. En este sentido, la pertinencia apunta al currículo, los métodos pedagógicos, la organización escolar y la interacción con la comunidad.

➤ *Lineamientos para la pertinencia* (2008). El Ministerio de Educación Nacional plantea en su Plan Sectorial que "la política de pertinencia se ha concebido para que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder al reto de aumentar la productividad y competitividad del país. Para ello, en torno al desarrollo de las competencias laborales, se propone establecer propuestas flexibles que faciliten la movilidad de los estudiantes entre los diferentes niveles de formación y entre el sistema educativo y el mercado laboral. De forma particular se busca fortalecer y fomentar la educación técnica y tecnológica. Estos lineamientos

sirven de base a las diferentes instituciones educativas para revisar y evaluar cómo están siendo desarrolladas las competencias laborales que influirán en el futuro de sus estudiantes

➤ *Una mirada crucial a las prácticas pedagógicas de los maestros.* Zapata A. (2011) Es una perspectiva analítica, interpretativa y crítica del carácter ético, político y social de las prácticas pedagógicas del maestro, hace una mirada crucial a la formación de los maestros en universidades y normales en la actualidad, en la que se recontextualiza el reconocimiento de la condición humana en las prácticas cotidianas en la escuela, desde un discurso para afrontar la globalización de la educación. En ese escenario, la escuela se concibe como un espacio que conjuga la triada entre conocimiento, pensamiento y afectividad, en una perspectiva de construir nuevos seres humanos; en este orden se plantea la investigación como un diálogo entre la teoría, las problemáticas educativas y las experiencias pedagógicas.

➤ *Pertinencia de la investigación acción en la formación y práctica docente.* Hernández A. Maíz F. (2011). Presentan algunas consideraciones de los aportes de la I-A en la formación y practica pedagógica del docente. En cuanto a la formación del docente, las últimas tendencias apuntan a la asunción de posturas de acción reflexiva, que hagan de la práctica pedagógica un proceso más interesante, innovador, participativo, productivo, transformador que incida en el mejoramiento de la educación y del contexto social. La práctica pedagógica a su vez, es considerada como el proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje. Son todas aquellas acciones intelectuales que el docente desarrolla en el contexto educativo. Resulta interesante entonces, exponer algunas ideas sobre la contribución de la I-A, para favorecer y fortalecer, aún más, la formación y la práctica docente.

➤ *Investigar sobre teoría y práctica educativa* Hernández V. C. (2008). Destaca la necesidad de reflexionar sobre la teoría y la práctica en el contexto de la educación y el cambio social venezolano. Está fundamentado en la lectura de documentos relacionados, entre los cuales está el de Moore (1999) "Introducción a la Filosofía de la Educación" y el de Carr (1999) "Una Teoría para la Educación". Termina el trabajo con reflexiones pertinentes de la relación entre la práctica y la teoría en la dinámica de la educación, constatando la situación social que ha generado el proceso educativo fundamentado en modelos para la dominación. Asimismo, la necesidad de una educación que comience por la cultura humanista no individualista desde la visión colectiva de hacer las cosas, que responda a los nuevos esquemas de vida y pensar, acorde a los cambios de la dimensión estructural de la realidad nacional.

➤ *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión* García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. La propuesta aquí desarrollada considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente.

➤ *Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas.* Beltrán Y.,

Quijano M. (2008). Caracteriza las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en los programas de Ingeniería de dos Universidades Colombianas. Se orienta a la descripción de comportamientos en la actividad docente para con base en ellos, inferir las concepciones que subyacen a la labor de enseñanza. La investigación aporta elementos cruciales para la formulación de políticas académicas relacionadas con la reinterpretación en el planteamiento curricular de la Universidad en cuanto al papel que juegan estas dos disciplinas en la formación integral del individuo y con la formación de docentes.

➤ *Práctica docente y mejora de la educación.* Rodríguez N. (2007). Sistematizó una experiencia de vinculación del componente de prácticas a un proyecto de mejora de manera que estudiantes, formadores de docentes y docentes en ejercicio trabajan en conjunto en el desarrollo de acciones innovadoras para someterlas a los juicios prácticos. La experiencia se llevó a cabo durante 2 años escolares en una escuela oficial ubicada en una parroquia de bajos ingresos de la ciudad capital. Se concluye, considerando que esta modalidad permite desarrollar acciones integradas de docencia, investigación y extensión, colabora en disminuir la brecha entre académicos y prácticos; teoría y realidad e investigadores y docentes. Sin embargo, constituye un proceso complejo, amerita preparación, coordinación y cambios de cultura en los docentes universitarios.

➤ *Cambios en concepciones y prácticas pedagógicas de docentes.* Quintero P. (2007). A partir de la adopción de un enfoque pedagógico orientado por principios constructivistas permitió conocer las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la práctica pedagógica antes y

después de seis meses de aplicación. Este proceso de investigación se realizó con cinco docentes de diferentes asignaturas y grados de los niveles de básica secundaria y media. La investigación fue de tipo cualitativo, con base en una entrevista inicial y otra final que le permitió conocer las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y sobre la práctica pedagógica ante y después de seis meses de intervención. Tres observaciones de clase, una al principio del proceso y dos después de seis meses de planeación y práctica de clase teniendo en cuenta principios constructivistas, con las que se informaron acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes.

➤ *La enseñanza para la comprensión (EpC): propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante (2012).* Patiño S. Analiza la Enseñanza para la Comprensión (EpC) propuesta metodológica cuyo propósito pedagógico fundamental es desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de actuar de manera responsable y de emplear sus conocimientos para resolver los problemas de su vida cotidiana. Esta propuesta es ubicada como expresión de cambios paradigmáticos en las nociones de inteligencia, enseñanza y aprendizaje, los cuales han posibilitado la elaboración de propuestas teóricas y metodológicas que rompen los esquemas utilizados por la educación tradicional al transformar los roles de docentes y estudiantes en el aula de clase.

➤ *Modelo pedagógico “Enseñanza para la comprensión”, una experiencia de cambio y transformación en contextos vulnerables.* Montes J. (2011). Este documento es una reflexión de la experiencia curricular de implementación del modelo pedagógico Enseñanza para la comprensión en el Colegio Asodesi de la ciudad de Montería. Las discusiones centrales plantean las necesidades de formación en contextos de pobreza y vulnerabilidad, a través de una apuesta

educativa que permita lo dialógico y la interacción. Del mismo modo, se reflexiona sobre los proyectos de aula, como alternativa metodológica, en el marco del modelo citado, como una posibilidad de participación, contextualización, motivación y autorregulación del aprendizaje en la escuela.

➤ *Acceso y permanencia en una educación de calidad.* Clavel M., Torres J. (2010)

Proyecto de carácter específico que se ubica en la dimensión académico-pedagógica de la institución educativa. Atraviesa todo el nivel institucional desde el básico hasta el orientado de la educación secundaria. El mismo, propone una alternativa que contribuya a favorecer la comprensión, que constituye uno de los pilares en los que se sustenta la calidad de la educación. En tal sentido se han tomado las bases epistemológicas de la Enseñanza para la Comprensión que constituye una “...visión de la enseñanza que se alinea con diversas concepciones pedagógicas contemporáneas. Incluye la construcción del aprendizaje cognitivo (Collins, Brown, Newman), la idea de comunidades de investigación (Brown, Campione) y una cultura del pensamiento en las aulas.” La enseñanza para la comprensión como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad Educativa: la estrategia de la evaluación integrativa. Propone una alternativa que contribuya a favorecer la comprensión, que constituye uno de los pilares en los que se sustenta la calidad de la educación.

➤ *Ante todo, la comprensión.* Perkins D. y Blythe T. (2006). En este artículo se resumen los resultados del trabajo de los miembros del Proyecto de Enseñanza para la Comprensión (EpC), esfuerzo de cinco años financiado por la Fundación Spencer, han venido investigando la naturaleza de la comprensión, han desarrollado un enfoque hacia la enseñanza para la

comprensión, y lo han ensayado en varias situaciones en el aula durante los últimos años. En colaboración con 60 profesores de secundaria, han aprendido mucho en reuniones conjuntas, desarrollando planes de estudio, realizando experimentos, observando y hablando con los estudiantes, y redactando estudios de caso.

➤ *La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. Baquero P., Ruiz H. (2005)* Este artículo constituye una revisión teórica de los fundamentos de la Enseñanza para la Comprensión. Analiza las relaciones entre la Enseñanza para la Comprensión con las teorías pedagógicas y cognitivas y con distintas estrategias de enseñanza. Es el resultado de una experiencia de formación de docentes en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (E.p.C) desarrollada dentro del programa de competencias ciudadanas, en el que participaron docentes de la Universidad de La Salle y profesores de la I.E.D. Nuevo Chile.

➤ *Cómo planifican las escuelas que innovan. Enseñanza para la comprensión Un marco para innovar en la intervención didáctica. Aguerrondo y colaboradoras (2001).* Aborda detalladamente todo el marco de la Enseñanza para la Comprensión para invitar a explorarlo y, de este modo, a continuar el diálogo con aquellos comprometidos en y con la tarea de enseñar.

➤ *La Enseñanza para la Comprensión. Stone M. (1999)* La investigación intensiva con cuatro docentes ayudó a responder preguntas sobre el proceso de aprender a enseñar para la comprensión: su evolución, variaciones y similitudes en diversos casos. Apoyó y registró la

experiencia de docentes pioneros que trazaron el mapa del territorio desconocido que implica vincular el marco conceptual de la EpC con la práctica.

En la exploración de los antecedentes sobre Enseñanza para la comprensión no se encontró ningún artículo o investigación que fuera producida en el ámbito regional y local siendo esta la primera investigación sobre enseñanza para la comprensión que se realice en la costa caribe, específicamente Barranquilla.

2.2 REFERENTE TEÓRICO

Pertinencia de la práctica docente en la educación

2.2.1 Fundamentación de la pertinencia

Al hablar de pertinencia es necesario tener una idea clara de su concepto, para el DRAE, “*el sustantivo pertinencia es la cualidad de pertinente. Y el adjetivo pertinente tiene tres acepciones muy relacionadas: 1. Perteneciente o correspondiente a algo 2. Que viene a propósito 3. Conducente o concerniente al pleito*”. Por otra parte, los sinónimos de pertinente son: oportuno, acertado, adecuado, apto, eficaz, conveniente, correspondiente, apropiado, debido y congruente.

Según la UNESCO (2005), la pertinencia es un concepto que refiere directamente a la Calidad educativa.

La noción de pertinencia siempre ha estado presente en los debates sobre la calidad de la educación. En la Convención sobre los Derechos del Niño, se hace hincapié en un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje centrado en el niño. Esto pone a su vez de relieve la importancia de los planes de estudios que atienden, en la medida de lo posible, las necesidades y prioridades de los alumnos, sus familias y sus comunidades. (2005:12) y está referido directamente a los planes de estudio y su relación con el contexto social y las necesidades locales.

De igual forma, la pertinencia se refiere a que sí lo que se enseña produce las competencias necesarias para garantizar el crecimiento económico, entendiendo que la educación es el mecanismo más útil para superar la pobreza. Estos conceptos son tomados por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) en la II reunión intergubernamental, donde el eje de discusión es la calidad como un imperativo del

cumplimiento de los Derechos Humanos lo que se expresa: *"la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa"*.

Para la OREALC/ UNESCO (2008):

La pertinencia de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad.

Para que haya pertinencia la oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social. (2008:5)

La palabra pertinencia en cuanto a educación tiene varios sentidos según Ramírez (2009), significa responder a necesidades y expectativas del usuario. En este sentido la pertinencia se entiende como la capacidad del acto educativo de ubicarse en los contextos personales de los estudiantes, ya sea desde los niveles o desde las modalidades.

Pertinencia implica el reconocimiento de las condiciones propias de cada niño, niña o joven que accede al sistema para atenderlo desde sus especificidades, condiciones que incluyen sus ambientes sociales y familiares. Son los casos de los pueblos indígenas, las comunidades negras, desplazados, entre otros; o sus situaciones particulares por necesidades educativas especiales o porque sus proyectos de vida demandan propuestas educativas que los valoren.

A la vez significa responder a las necesidades y expectativas de los entornos, sean estos sociales, productivos o familiares. Se entiende entonces por educación pertinente aquella que está en condiciones de aportar a la transformación y desarrollo de las comunidades locales y nacionales, preparar para la inserción en el mundo del trabajo en la medida en que se articula con el sector productivo y aportar a la construcción de un mundo más justo, más equitativo y comprometido con el ambiente.

En este sentido la pertinencia hace referencia a que si lo que se enseña en las instituciones desarrollan las competencias necesarias para desempeñarse en este mundo globalizado donde la educación es el único medio para superar la pobreza y la desigualdad social. Además, la pertinencia de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura y formarse como sujetos autónomos, libres y con identidad útiles para la sociedad.

Por lo anterior, para que haya pertinencia la oferta educativa, el currículo y las metodologías de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales.

Por otro lado, El Ministerio de Educación Nacional plantea en su Plan Sectorial que:

La política de pertinencia se ha concebido para que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder al reto de aumentar la productividad y competitividad del país. Para ello, en torno al desarrollo de las competencias laborales, se propone establecer propuestas flexibles que faciliten la movilidad de los estudiantes entre los diferentes niveles de formación y entre el sistema educativo y el mercado laboral. De forma particular se busca fortalecer y fomentar la educación técnica y tecnológica.

Es decir, se deben implementar el uso de nuevas tecnologías, la promoción del bilingüismo y la articulación de la educación media con la educación superior, a través de proyectos de inversión para el mejoramiento de la calidad educativa. El objetivo principal es el de promover la formación de los estudiantes mediante el desarrollo de competencias que les permita ser más competitivos en el entorno local lo cual redundará en el mejoramiento de la productividad del país en el marco de las políticas nacionales educativas.

2.2.2. Ámbitos de la pertinencia en diferentes contextos

Por su parte el Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2006-2016 asume que:

La pertinencia debe darse, al menos, en los siguientes ámbitos: 1. Con la Constitución y la Ley, ámbito normativo, 2. Con el desarrollo económico, social y humano, ámbito de la visión de país, 3. Con las exigencias de un mundo globalizado, ámbito global, 4. Con los entornos

cultural, social y geográfico, ámbito contextual, 5. Con la necesidad de convivir en paz y democracia, ámbito político, y 6. Con las características diversas de los educandos, ámbito pedagógico y didáctico.

El primer, ámbito normativo, la constitución política ha declarado la educación como un derecho de carácter obligatorio y que se debe garantizar los recursos y la gestión eficiente para asegurar el derecho a una educación gratuita con calidad y pertinencia, para todos, asegurando inversión para acceso y permanencia desde la primera infancia hasta el nivel superior, incluyendo poblaciones vulnerables, con necesidades educativas especiales, grupos étnicos y rurales, y madres cabeza de familia y adultos.

El segundo, ámbito de la visión del país, que está relacionado con el desarrollo económico, social y humano. En este ámbito se reitera que los programas escolares deben ser de “*formación integral, motivadora y pertinente que responda a las condiciones locales, regionales y nacionales*”, donde el Estado garantice el reconocimiento y la atención de las diversidades de todo tipo, garantizando condiciones de equidad e inclusión social, con la participación responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo.

El tercer, el ámbito global, las exigencias de un mundo globalizado, como se mencionó anteriormente la educación de hoy debe ser una educación adecuada para el mundo globalizado en el que vivimos, para lo cual es indispensable la formación de sólidas competencias comunicativas coherentes con los nuevos entornos mundiales, lo cual implica el manejo de una segunda lengua y el fortalecimiento de las capacidades para comprender, producir y utilizar gráficas, imágenes y simbologías tanto en los espacios presenciales como en los virtuales y en la

utilización de redes de información. Por lo tanto, debe haber una renovación pedagógica con el uso de las TIC y la ciencia y tecnología debe ser integrada a la educación.

El ámbito contextual, los entornos cultural, social y geográfico, se habla aquí de la necesidad de que los agentes educativos reconozcan, valoren y sean respetuosos de los intereses, tradiciones y cosmovisiones de las comunidades que posean especificidades de orden social, cultural y/o étnico, formas propias de organización social, métodos ancestrales de producción, lenguajes, maneras particulares de relacionarse con los ecosistemas, etc., de modo que los proyectos educativos que construyan y ejecuten contemplen siempre una metodología participativa y sean congruentes y apropiados a estas comunidades.

El ámbito político, la necesidad de convivir en paz y democracia, el Plan Decenal incluye el respecto de la estructura y la organización escolar, con la que se pide que las instituciones educativas *“ajusten a sus contextos los lineamientos de política educativa, con criterios de pertinencia, eficiencia y eficacia”*. Se habla de herramientas para la paz, valores, convivencia, ciudadanía, derechos humanos, lo mismo que de atención a las diversidades étnica, económica, cultural, religiosa, política, sexual y de género.

Por último el ámbito pedagógico y didáctico, las características diversas de los educandos, se deben utilizar enfoques pedagógicos y unidades didácticos que sean apropiados y eficaces a sus especificidades y que, incluso, puedan aprovechar estas características para enriquecer y potenciar el aprendizaje. Se refiere a construir ambientes de aprendizaje pertinentes para colectividades como etnias, afrocolombianos, personas con necesidades educativas especiales,

poblaciones con particularidades culturales, etc. que les permitan acceder al conocimiento, fortalecer su autoestima y plantearse proyectos de vida personal y colectivos conducentes al despliegue y realización de sus capacidades y potencialidades.

Por todo lo anterior, nuestro país debe articular esfuerzos privados, públicos y de la sociedad civil para que permitan lograr una educación con pertinencia como uno de los ejes fundamentales de una Colombia más próspera y más incluyente que le brinda una mejor calidad de vida a todos sus habitantes.

Práctica docente, conocerla y transformarla

2.2.3 Conceptualización de la práctica docente

El término de práctica docente puede concebirse desde dos aspectos, el primero hace referencia a la práctica de enseñanza propio de cualquier proceso de formación y como apropiación del oficio de docente, como iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de la enseñanza, siendo la primera definición la pertinente para la investigación.

Restrepo y Campo (2002) definen la práctica docente como todas aquellas acciones cotidianas intelectuales o materiales, en donde el docente interviene para desarrollar cultura en el contexto educativo. También es considerada como el proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una interacción de favorecer el aprendizaje.

Es por esto, que la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación ajustados al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, García–Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de diferenciar entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el aula de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Por lo tanto, surge la necesidad de evaluar oportunamente procedimientos, acciones y estrategias que permiten regular las interacciones en el aula de clase, a través de lo que el docente enseña, ayuda a construir y darle significado, configurando su existencia como sujeto que interactúa aportando el desarrollo cultural. Como lo plantea Zabala (2008) el objetivo de todo profesional es que cada vez sea más competente, que mejore cada vez su quehacer profesional a partir del conocimiento y la experiencia, un conocimiento que interviene en la

práctica y es fruto de los procesos de investigación; una experiencia que se da consigo mismo y con los estudiantes.

Por otro lado, la práctica pedagógica es considerada como el proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una interacción de favorecer el aprendizaje. Restrepo y Campo (2002) definen la práctica docente como todas aquellas acciones cotidianas intelectuales o materiales, en donde el docente interviene para desarrollar cultura en el contexto educativo.

2.2.3.1 Pertinencia de la práctica docente

A partir de la conceptualización de pertinencia y práctica educativa se puede definir la pertinencia de la práctica docente como una actividad dinámica, reflexiva, de interacción entre maestro y alumnos. No se limita solo a la docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Significa reflexionar en torno al rol docente, el saber pedagógico y didáctico en su relación con la sociedad del conocimiento y con la responsabilidad ética. La práctica docente representa pues un reto intelectual de gran envergadura y una responsabilidad humana y social de la mayor trascendencia para la formación de las nuevas generaciones, en vista a un mejor y más equitativo desarrollo en nuestro país.

Para lograr que la práctica docente sea pertinente, es importante que el docente de hoy, asuma una actitud creativa, responsable y emprendedora, dispuesto a superar las limitaciones que el contexto le presente, generando respuestas inmediatas que promuevan en el estudiante el desarrollo del conocimiento con sentido crítico, reflexivo e interdisciplinario. Por lo tanto, es

interesante descubrir los principios y valores que posee el docente, el sentido de pertenencia y el grado de compromiso moral y ético necesario para proyectar su visión hacia una práctica eficiente; además requiere comprender que factores intervienen para lograrla y como promueve la creatividad para maximizar los recursos, combinados con las estrategias para el aprendizaje que utiliza durante la práctica educativa.

2.2.3.2 Relación entre teoría y práctica

Las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad, introduciendo algunos ejes fundamentales para su análisis: la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana (Guyot, 1999: 26). La práctica docente es una situación muy compleja y no puede ser resuelta sólo desde la perspectiva pedagógica, sino que requiere, para su abordaje, de un modelo complejo entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología. Por estas razones, la práctica docente es una práctica social, humana, ética que no se puede mejorar desde instrumentos técnicos predeterminados.

Cada práctica es especial, única; por tanto, mejorarla implica un profundo análisis por parte de los profesores. Estas consideraciones son clave para poder pensar las prácticas docentes desde otro lugar, de tal modo que pierden valor aquellas que se llevan a cabo a partir de un método rígido y estandarizado para todos los sujetos, en todos los lugares.

En cada situación de enseñanza hay un entrecruzamiento de subjetividades donde cada uno de los actores aporta sus conceptos, representaciones y conocimientos que se confrontan y reformulan de acuerdo con la situación particular planteada. El juego de intersubjetividades lleva

a meditar acerca de los preconceptos que los docentes se forman de los alumnos que fracasan en la escuela, aquellos rotulados con el nombre de determinadas patologías, sin analizar todos los factores que inciden en el desarrollo de la práctica y que determinan el éxito o el fracaso en los aprendizajes.

Este planteamiento debe realizarse desde un enfoque que cuestione el paradigma de la simplicidad, teniendo en cuenta que la enseñanza en este ámbito ha sido siempre simplificada en la creencia de que así se aprende con mayor facilidad y desde una sola mirada: el alumno discapacitado como causa del problema y único punto a modificar. Esto no debe ser así, y el paradigma de la complejidad es lo que nos permite reflexionar y reformular las prácticas docentes en educación. Edgar Morín sostiene:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo, e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (2001:38).

Sin embargo, en el espacio del aula y la escuela especial, el paradigma de la simplicidad ha servido para dar respuesta a los determinados problemas de la enseñanza. Por el contrario, creemos que cada situación de enseñanza es una situación de incertidumbre que requiere siempre estrategias diferentes. Tal como señala Morín, una estrategia es *"abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo mientras que el programa no improvisa, no innova. El método es obra de*

un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las incertidumbres" Morín (2003:31).

Es por esto que nuestra práctica debe ser integral, innovadora teniendo en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes y así poder impartir una práctica educativa de calidad.

Por su parte, Hernández (2008), argumenta la práctica docente implica la relación presencial y activa, entre el profesor y los alumnos, es aquel accionar que vincula a los alumnos y al profesor en un intentar ejercer los postulados teóricos, que señalan un camino dentro de esa práctica educativa dictada teóricamente desde la mente del profesor, copiada a la vez de un folleto, libro o compendio de pedagogía o didáctica. La práctica docente conlleva la intención especial por parte del profesor, según Carr (1999: 252). La práctica docente sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica, los docentes desempeñan un papel fundamental en el cambio mundo que se necesita para afrontar los desafíos que se presentan en el nuevo siglo en el que vivimos. Significa entonces, que el mundo interior del profesional de la docencia repercute en la redacción con los alumnos.

El trabajo de los teóricos de la educación es el de interesarse por estudiar más de cerca la teoría de los prácticos, toda vez que la estructura semántica de la teoría es producto de la reflexión del teórico, pero fundamentado siempre en un sin número de conceptos manejados por los maestros en el escenario educativo Hernández (2008). Es por esto, que la práctica docente y la teoría que la rigen deben desarrollarse y producirse simultáneamente, con el fin de obtener adecuación y pertinencia en el aspecto subjetivo del maestro.

Carr (1999) dice que la práctica y la teoría se desarrollan unidas y de forma reflexiva, sin embargo muchos de los investigadores siguen estudiando la práctica desde el exterior, esta situación se presenta con la incorporación acrítica al currículo, de modelos pedagógicos importados desarrollados en otras épocas y en contextos y dimensiones socio-culturales diferentes al país de destino.

2.2.3.3 Dimensiones de la práctica docente

La práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: *“La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad”* Fierro, Fortoul & Rosas (1999). Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos. Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999) Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

En la Dimensión Personal el profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular. En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las

razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (op. cit).

En la Dimensión Institucional, la escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, *“la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común”* (op. cit). En esta dimensión se enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

En la dimensión interpersonal la práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo. Un análisis de lo anterior, supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores

respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes (op. cit.).

En la dimensión social, la práctica docente refiere a *“el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales”* (op. cit., p.33). Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar *“el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad”* (op. cit., p 33). Todo lo anterior implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias. Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

La dimensión didáctica se refiere *“al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”*. En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases. Todo esto se relaciona con la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo

recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (op. cit.)

La última dimensión, la valorar (valórica), la práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (op. cit.). Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica. Esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación (op. cit.).

En la práctica docente, al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. De esta

forma, se pueden distinguir algunas dimensiones que permiten analizar y reflexionar sobre las propias prácticas en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en la comunidad escolar, por todo esto, es importante que en la práctica docente se tengan en cuenta todas estas dimensiones que facilitaran la relación maestro-estudiante.

La enseñanza para la comprensión un marco para innovar

2.2.4 La identidad del proyecto cero. Grupo de investigadores de la Enseñanza para la Comprensión.

La fecha era a comienzos de 1967, el lugar era el centro de Nueva Inglaterra en la era después del Sputnik, cuando millones de dólares se habían invertido para mejorar la calidad de la educación en las áreas de ciencias y matemáticas. Así como en el clásico: *La Marca del Zorro*, existía un desequilibrio al que había que afrontar, también lo había en el campo de la educación: ¿No se le debería también prestar atención a la educación en las artes y las humanidades?

Aparecen cuatro protagonistas formidables: Nelson Goodman, eminente filósofo que se dirigía a la facultad de filosofía de la Universidad de Harvard y ponía los últimos toques a su libro, *Lenguajes del Arte* (1968). Israel Scheffler, amigo y antiguo alumno de Goodman, eminente filósofo de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard y de la facultad de filosofía de la misma universidad. TheodoreSizer, joven decano de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard, con un gran interés en las artes y en la reforma educativa. El cuarto era Ernest Brooks, presidente del “Old Dominion Foundation” y conocido de Sizer.

Nelson Goodman reunió a un grupo de profesores y estudiantes de postgrado y reflexionó con ellos sobre las artes y la educación. Pensó acerca de lo talentoso que eran los maestros cuando se trataba de cultivar la sensibilidad y la intuición artística. Desaprobó acerca de los escritos que había sobre educación en las artes, los cuales no parecían capturar el talento de los maestros. Así dijo: *“El estado del conocimiento comunicado en general acerca de las artes está en cero. Estamos comenzando de cero, por consiguiente somos un Proyecto Cero”*

Los miembros jóvenes del Proyecto Cero, incluyendo a Howard Gardner y David Perkins, estudiantes de doctorado en Harvard y MIT quedaron deslumbrados con este nombre. ¿No iba a requerir el nombre de este Proyecto una explicación constante? (¡Pues así ha sido!) ¿No se vería esto como una declaración de impotencia? (Más adelante, al solicitar recursos a una Curso en línea para educadores Enseñanza para la Comprensión fundación, obtuvimos una fuerte respuesta: “Nunca podríamos apoyar a una organización llamada Proyecto Cero.”) Sin embargo Nelson Goodman se salió con la suya. Ahora el nombre de este Proyecto es una carga que llevamos con amor. Al igual que las estrictas reglas de un soneto, esto es algo que nos honra y trasciende.

El Proyecto Cero comenzó enfocándose en las artes y en la educación de las artes, e incluso hoy en día mantiene vivas varias líneas de investigación en este campo. Sin embargo, después de que Nelson Goodman dejó de participar activamente en el proyecto a comienzos de los años 70, el Proyecto Cero se convirtió en un vehículo de exploración de un sin número de temas

fundamentales a cerca del desarrollo cognitivo y la educación. Al igual que en el teatro, saltaron del pasado al presente.

La “Marca del Cero” en el Día de Hoy

El Proyecto Cero ha tenido un crecimiento amplio desde finales de los años 60. Ahora están organizados en dos divisiones que interactúan muy de cerca: El Grupo de Destrezas Cognitivas y el Grupo de Desarrollo. Ambos grupos investigan independientemente y colaboran en proyectos para mejorar la educación dentro y fuera de las escuelas. Han expandido su atención a través de las disciplinas, abarcando las artes, las humanidades, las matemáticas, la ciencia e inclusive la neurología. A pesar de su nombre, el Proyecto Cero hoy en día no es un solo proyecto sino que abarca muchos de ellos, existen aproximadamente 30 líneas diferentes de trabajo en un momento dado, muchas a través de acuerdos con instituciones diversas, tales como museos, organizaciones de artes comunitarias, programas extra curriculares y escuelas. Colaboran con colegas tan cercanos como los de la calle Appian y tan distantes como son las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en China, Venezuela y Sur África.

El Proyecto Cero se ha convertido en una de las fuentes intelectuales que alimentan el entusiasmo actual de la reforma educativa. Debido en gran medida a sus esfuerzos es que se reconocen las artes como parte importante de la educación y como una área de desafío al desarrollo tanto cognitivo como afectivo. En los artículos a continuación, el Proyecto Co-Artes de Jessica Davis ilustra una rama de este compromiso: su trabajo con los centros de artes comunitarios. Sus estudios de metacognición y la cultura del pensamiento han contribuido al movimiento de “destrezas de pensamiento” y han apoyado al desarrollo del pensamiento en los

estudiantes de Estados Unidos y en el extranjero. El artículo de Shary Tishman (1992) a cerca de “Qué hace al buen Pensador” está a la vanguardia de este trabajo, una mirada a las aptitudes, las motivaciones y los hábitos de la mente que conforman las “disposiciones de pensamiento”. Steve Seidel y Joseph Walters (1997) explican su trabajo con los portafolios de sus estudiantes, como un método de evaluación alternativo al tradicional. Su investigación sobre la Teoría de Inteligencias Múltiples ha servido de inspiración a escuelas y programas innovadores a lo largo de país. Esto y otros frutos del trabajo del Proyecto Cero, al igual que el de otros centros, han contribuido para alcanzar una educación inteligente para estudiantes desde pre-escolar hasta finales de la secundaria. Una de sus líneas de investigación más recientes, la Enseñanza para la Comprensión, ha encontrado una amplia audiencia entre maestros interesados y diseñadores de currículo que buscan una manera innovadora de mejorar la práctica docente y obtener mejores resultados de los estudiantes.

Lo que significa realmente la Marca del Cero

Como la Z es su marca (en inglés es Zero), parece que su trabajo cubre todo desde la A la Z. Sería bueno preguntarse si un único mensaje produce resultados. Ciertamente la diversidad es una característica especial de nuestra forma de trabajo actual – quieren ofrecerle a todos los individuos talentosos que están involucrados en el proyecto, el espacio suficiente para que desarrollen sus propias visiones. Sin embargo, muchas constantes continúan desde el comienzo de su trabajo:

1. *Centrados en las artes y las humanidades.* Durante más de 30 años, las matemáticas y las ciencias han recibido mucha atención y financiación para el trabajo de la investigación y el

desarrollo en educación. El Proyecto Cero es uno de los pocos grupos de investigación y desarrollo que se han centrado en las artes y las humanidades. Se siguen preocupando por estas áreas a pesar de haber ampliado nuestra búsqueda para incluir las matemáticas y las ciencias.

2. *Un compromiso con la cognición.* Cauteloso de la visión tradicional de las artes como algo relacionado con las emociones, han desarrollado, una visión cognitiva de la respuesta y la creación artísticas. Ambas dependen de lo que la gente pueda discriminar, qué destrezas pueden compilar y qué tan estratégicamente pueden usar sus mentes para encontrar y enfrentar problemas artísticos. Como escribió su fundador, Nelson Goodman, en su libro: *Lenguajes del Arte*, “En una experiencia estética, las emociones funcionan cognitivamente”.

3. *Un enfoque de “alto nivel” de cognición.* Muchos proyectos en educación tratan con la adquisición de las destrezas básicas de la escritura, la lectura y la numeración. Sin duda alguna, la importancia de estas áreas ha recibido su atención de tiempo en tiempo. Sin embargo, su meta ha sido la de involucrar los misterios de la enseñanza y el aprendizaje en un nivel diferente, lo que podríamos llamar una cognición de “alto nivel”. Sus proyectos y programas han tratado con la naturaleza de la comprensión a través de las distintas asignaturas, los orígenes de la creatividad, el desarrollo de las habilidades y las disposiciones de pensamiento, el crecimiento de la interpretación y el juicio crítico. Consideramos que un aprendizaje significativo depende de altas aspiraciones y que la mayoría de los estudiantes pueden alcanzar logros mucho más avanzados de los que las escuelas por lo general les solicitan.

4. *La pasión para unir la teoría y la práctica.* Su preocupación nunca ha sido simplemente avanzar en la comprensión técnica de la psicología acerca de la mente humana, ni tampoco nunca han creído que las ideas fluyan solamente de la teoría a la práctica. Como se ve en los siguientes artículos, nuestro trabajo máspreciado reúne la teoría y la práctica, combinando la investigación básica con el trabajo en escuelas y otros contextos hacia un proceso educativo más comprensivo.

El futuro del Cero

En la actualidad, más de un cuarto de siglo de haber nacido se han alejado bastante del cero – confiando en que haya sido en una dirección positiva. La Marca del Cero es algo como una fuerza en el mundo de la educación. Sería poco ingenioso de su parte el negar que estén orgullosos de sus logros tanto en el campo teórico como práctico. Mucho después de que sus, codirectores y coautores, hayan desaparecido de escena, verán la Marca del Cero dirigida por diversos eruditos y educadores con una misma pasión, visión y misión.

2.4.1 ¿Qué es la Enseñanza para la comprensión?

Howard Gardner, (1986) conocedor y experto en la inteligencia del hombre, formuló una teoría de funcionamiento cognoscitivo, en la que se propone que toda persona tiene habilidades en ocho inteligencias, aunque lógicamente podemos evidenciar las ocho inteligencias juntas de diferente manera en cada persona.

Un sujeto se puede distinguir por dominar una habilidad: manejar imágenes mentales, reconocer patrones sensibles, expresar emociones o manejar relaciones personales

satisfactoriamente. Estas características, entre otras, nos distinguen y pueden ser aprovechadas para obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

La Universidad de Harvard durante los últimos 30 años ha trabajado con este concepto de inteligencia. Sus permanentes investigaciones permiten abordar desde nuevas perspectivas los conceptos de enseñanza y aprendizaje, realizando propuestas teóricas y metodológicas que permitan romper los esquemas utilizados por la educación tradicional al transformar los roles de docentes y estudiantes en el aula de clase.

En el marco de los trabajos de investigación de la Universidad de Harvard, a comienzos de los años 90, se encuentra la Enseñanza para la Comprensión (E.p.C) como una propuesta metodológica que tiene como propósito fundamental desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de actuar de manera responsable y de emplear sus conocimientos para resolver los problemas de su vida cotidiana.

Para Vázquez (2011), los nuevos modelos pedagógicos, y claramente la Enseñanza para la Comprensión, busca que la enseñanza y el aprendizaje posean varias características: que sean significativo, contextualizado, interdisciplinar, dialógico, reflexivo y adaptado a las necesidades del sujeto. Situación que implica crear en el aula un ambiente que posibilite la participación activa de los estudiantes y que le permita al docente cuestionarse permanentemente sobre su quehacer educativo.

La Enseñanza para la comprensión es un enfoque de tipo constructivista que incentiva la capacidad de pensar y actuar flexiblemente aplicando los conocimientos a un contexto, asumiendo que comprender es interiorizar conocimientos, traducirlos a una propia lengua y transformarlos con su aplicación o reflexión, o como lo diría Perkins (1998) “...*comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. [...] la comprensión de un tópico es la capacidad de un desempeño flexible*”.

Este tipo de comprensión del sujeto supera las barreras del memorismo, el actuar rutinario y el pensamiento bancario, genera la extrapolación de conceptos, el descubrimiento de representaciones mentales que deben ser evidenciadas en unos desempeños de comprensión, que con la constante ejercitación se convierten en dominios y competencias. Para Perkins y Blythe (2005) esa perspectiva de desempeño dice que “*la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representaciones de una manera nueva*”.

Para Piaget, 1977 poseer el proceso de adquisición de conocimiento, fundamentalmente a través de los mecanismos de adaptación y equilibración, de modo que el conocimiento no es adquirido mediante una internalización de lo externo, sino como una construcción desde adentro. La visión constructivista de aprendizaje que posee Piaget se refiere a la construcción de las estructuras operatorias.

Por su parte Novak, 1991 el constructivismo humano se basa en la creencia de que los individuos y el grupo construyen ideas sobre cómo funciona el mundo y de cómo extraer su

significado del mismo. Las concepciones individuales y colectivas cambian con el tiempo. Los conceptos y sus relaciones son importantes para construir el conocimiento, el lenguaje es importante para codificar, dar forma y adquirir significados y es el diseño de los mapas conceptuales ayudan a lograr un aprendizaje significativo.

2.4.2 Acerca del aprendizaje y la comprensión. La comprensión como desempeño.

En los últimos cincuenta años la psicología cognitiva de Gardner (1987) acuñó diferentes conceptos para definir aquello que los maestros quieren que suceda en sus aulas: “*aprender de verdad*”. Aprendizaje, aprendizaje genuino, comprensión, aprendizaje significativo. Distintos términos que hemos utilizado para tratar de explicar lo que nos permite constituirnos como sujetos activos en la realidad, como miembros de una sociedad capaces de actuar con saber. Más allá de diferencias teóricas y modos de construir estos conceptos, uno de los descubrimientos más sorprendentes en los que todas estas líneas acuerdan es que no todos aprendemos todo del mismo modo, ni que una misma persona aprende todas las cosas con los mismos procesos.

Más allá de diferencias teóricas y modos de construir estos conceptos, uno de los descubrimientos más sorprendentes en los que todas estas líneas acuerdan es que no todos aprendemos todo del mismo modo, ni que una misma persona aprende todas las cosas con los mismos procesos Perkins (1998).

Por su parte, Gardner (1986), define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. La importancia de la definición de Gardner es doble: Primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que todos

sabíamos intuitivamente, y es que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolvernó en esta vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo utilizamos un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero sí distinto. Dicho de otro modo, Einstein no es más inteligente que Michel Jordan, pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

Segundo y no menos importante, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil. Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético. Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc.

Ningún deportista de elite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente. Gardner añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también

hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos:

Inteligencia Lógica - matemática, la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas, es la inteligencia que tienen los científicos, se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia. Inteligencia Lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios. Buenos redactores.

Inteligencia Espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores. Inteligencia Musical es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines. Inteligencia Corporal - kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

Inteligencia Intrapersonal, es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta. Inteligencia Interpersonal, la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria. Inteligencia Naturalista, la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que

demuestran los biólogos o los herbolarios.

2.4.3 El aprendizaje para la comprensión

Teniendo en cuenta lo que explica Gardner (1986) en su obra *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, al explicar que al colocar la noción de un aprendizaje del desempeño en el centro, algunos principios generales ayudan a definir el trabajo para el estudiante y para el docente:

El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío. El involucrarse con los desempeños es primordial: ningún desempeño puede ser dominado si el sujeto no se involucra en él. Sin embargo, en muchos entornos educativos convencionales, los alumnos nunca emprenden desempeños que se adecuen a ciertas metas de enseñanza. Por ejemplo, se espera que los alumnos vean los hechos contemporáneos a través del lente de la historia que están estudiando, pero no se asigna ningún momento de la clase para hacer tales conexiones. Asimismo, el aprendizaje se beneficia del compromiso reflexivo, incluidas formas de obtener retroalimentación clara e informativa de uno mismo u otros y la oportunidad de pensar acerca de cómo uno se está desempeñando y cómo podría desempeñarse mejor. Los desempeños posibles de abordar tienen una importancia evidente: es difícil que el intento de comprometerse en un desempeño que a uno le resulta imposible de abordar produzca aprendizaje. Y el desafío también es central: es improbable que la ejecución de un desempeño de comprensión ya bajo control amplíe el repertorio de desempeños.

Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional. Uno no puede simplemente involucrarse en un desempeño de comprensión sin un fundamento. A veces los estudiantes construyen nuevas comprensiones sólo por medio del trabajo y la reflexión sobre conocimientos y comprensiones previos. Más característico, sin embargo, es que nueva información obtenida de definiciones verbales, distinciones, narraciones, modelos y otros elementos similares figuren en el proceso. Esto afirma la importancia de transmitir información, incluso de manera didáctica por medio de clases expositivas, siempre que a éstas les sigan desempeños de comprensión que permitan elaborar la información.

Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes. A menos que una zona del conocimiento y de las habilidades sea muy sencilla, una comprensión razonable de ella implica una variedad de desempeños de comprensión, incluyendo algunos que el estudiante razonablemente no podría intentar antes en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, la comprensión necesita evolucionar a través de una serie de desempeños de comprensión que aumenten en complejidad y en variedad.

El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas. A menudo la comprensión previa se interpone en el camino de la construcción de nuevas comprensiones. Uno de los obstáculos son las concepciones erróneas, especialmente en las ciencias. Por ejemplo, el sentido común y la experiencia común dicen que los objetos más pesados caen más rápido, de manera

que la noción newtoniana de que todos los objetos caen al mismo ritmo (al margen de la resistencia del aire) parece contraria a la intuición y se la desestima con facilidad. Otro obstáculo son los algoritmos rígidamente aplicados, en especial en matemática. Por ejemplo, la matemática por lo común es vista por docentes y estudiantes por igual como un asunto de habilidad en rutinas de suma, resta, multiplicación y división. Sin embargo, otro caso son los estereotipos, en especial en las ciencias sociales y las humanidades: por ejemplo, el prejuicio racial o el nacionalismo ciego.

El marco de la Enseñanza para la Comprensión ha sido recreado y utilizado para la enseñanza en todos los niveles: desde inicial hasta en las cátedras universitarias y en la formación docente en países diversos. Se está convirtiendo hoy en un interesante dispositivo que permite que educadores de diferentes niveles y regiones del mundo, reflexionen colaborativamente sobre la enseñanza.

Un primer elemento a tener en cuenta dentro de este marco es que la comprensión es un desempeño. La definición de aprendizaje como “*apropiación instrumental de la realidad para transformarla*” nos acerca a estos desarrollos más recientes que toman a la comprensión como desempeño. “*Para hacer una generalización, reconocemos la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe*”. Perkins (1999).

2.4.4 El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión

Las prácticas pedagógicas en las últimas décadas del Siglo XX, a veces por reacción a la idea de imposición autoritaria del docente, y otras por la burocratización y ritualización de actividades en las escuelas, despojaron a estas prácticas del sentido de legítima intencionalidad convirtiendo a las aulas en espacio para “poner en contacto, para convivir, para desarrollar procesos”. En este sentido cobran impresionante vigencia las palabras del educador brasileño Freire (1986) quien en *Hacia una pedagogía de la pregunta*, en diálogo con Faundez, señala:

....nunca dije, o ni siquiera lo sugerí, que lo contrario a no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador no puede negarse a proponer.

Para una buena enseñanza, no bastan nuevos conocimientos, es imprescindible que se puedan hacer nuevas y buenas preguntas. En función de todo esto, una de las propuestas del marco de trabajo de Enseñanza para la Comprensión es recuperar el sentido de las preguntas básicas. Si bien pueden formularse de diversas formas proponemos pensar en las siguientes:

- ¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?
- ¿Cómo sé que comprenden?
- ¿Cómo saben ellos que comprenden?

Los elementos del marco de trabajo que se desprenden de esta pregunta son los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación

continua. En el libro *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Stone (1999) reformula estas preguntas, y las transforma en cuatro pilares que dan origen a los elementos centrales del diseño. Las preguntas que ella formula, y que básicamente apuntan al mismo tipo de reflexiones, son:

1- ¿Qué tópicos vale la pena comprender? Permite introducir las metas de comprensión, tanto a las abarcadoras (hilos conductores) como las de unidad. Esta distinción se desarrollará al explicar cada uno de los elementos del marco.

2- ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos? Introduce el concepto de tópico generativo.

3- ¿Cómo podemos promover la comprensión? Identifica la relevancia de los desempeños de comprensión. Permite diferenciar este concepto de actividades, que usualmente utilizamos en la agenda tradicional de la planificación.

4- ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos? Da sentido al cuarto elemento del marco: la evaluación diagnóstica continua.

✓ **Los tópicos generativos**

Los tópicos generativos se refieren a la selección de contenidos a ser enseñados, tema que siempre ha sido un punto nodal en la enseñanza. Los tópicos son conceptos, ideas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, pero que tienen ciertas características que los hacen especialmente indicados para ser seleccionados como habilitadores del aprendizaje. Y decimos habilitadores de aprendizaje porque justamente lo importante de un tópico es que sea generativo, es decir que sea un nudo desde donde se pueden ramificar muchas líneas de

comprensión, permitiendo que diferentes alumnos puedan, en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone.

En el trabajo que el equipo de Proyecto Zero realizó con docentes, se lograron formular cuatro criterios a tener en cuenta para evaluar la posible generatividad de los tópicos:

1. *Que sean centrales para la disciplina.* Hay muchos temas, conceptos, ideas, etc. que pueden ser interesantes. Lo importante es que sean centrales en el campo disciplinar y/ o área del conocimiento que se está abordando ya que, dada la tensión entre alcance y profundidad, se tendrá que seleccionar sólo algunos para el trabajo en el año.

2. *Que sean ricos en conexiones posibles con el contexto y con los recursos disponibles.* Los conocimientos se construyen en red de significados con otros.

3. *Que sean accesibles e interesantes para los alumnos.* En este punto cabe señalar que no se trata de que presenten un interés superficial o directo, sino de que presenten un desafío al estudiante, al tiempo de que les sea posible anclarlos en función de sus conocimientos previos, sus preguntas, su curiosidad.

4. *Que sean interesantes e importantes para el docente.* Aquello que se seleccionan como tópico necesariamente tiene que tener sentido profundo para quien lo enseña.

✓ **Las metas de comprensión**

Las metas de comprensión identifican conceptos, procesos y habilidades que se quiere que los alumnos desarrollen. Enfocan aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante que los alumnos comprendan sobre él. Cuando estas metas son muy abarcadoras y se refieren a lo que esperamos en un proceso que tomará a veces un

cuatrimestre o año, y articulan diferentes tópicos generativos, las llamamos metas abarcadoras o hilos conductores.

Las metas de comprensión vienen en dos tamaños: las que corresponden a una unidad y las que corresponden a un curso. Las metas de comprensión de cada unidad describen cuánto queremos que los alumnos obtengan de su trabajo con un tópico generativo. Las metas de comprensión, conocidas como metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores, especifican cuánto deseamos que los alumnos obtengan de su trabajo con nosotros a lo largo de un semestre o de un año. Blythe (1999).

Sin duda su elaboración no es sencilla y son una interesante ocasión para el trabajo cooperativo entre docentes, porque cuánto más claras se tiene más intencional se puede hacer la enseñanza. Es por ello que hay tres condiciones que ayudan a que las metas realmente orienten la tarea docente:

1. *Que sean públicas y explícitas.* Muchas veces se cree que se sabe qué es lo que se espera de los estudiantes pero este conocimiento es difuso.
2. *Que sean centrales para la materia.* Es fundamental que se centren en las ideas, los modos de indagación y de comunicación, propios de la disciplina o campo de conocimiento. Esto hace que docentes y alumnos lleven su trabajo hacia el centro de lo que quieren lograr y no a la periferia.
2. *Que estén dispuestas en una estructura compleja* en la que las metas abarcadoras o hilos conductores se articulen con las metas de comprensión, y que éstas al mismo tiempo estén articuladas entre sí para potenciar sus sentidos.

✓ **Los desempeños de comprensión**

Los desempeños de comprensión constituyen el núcleo del desarrollo de la comprensión. Así pues, necesitan estar estrechamente vinculados a las metas de comprensión. Los alumnos deberían comprometerse en desempeños que demuestren y desarrollen la comprensión desde el principio hasta el final de la unidad o del curso.

Para Blythe (1998), Los desempeños de exploración son las actividades que les permiten a los estudiantes desarrollar su comprensión, les exige ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo, expandiendo y aplicando lo que ya saben. Los mejores desempeños son los que ayudan a desarrollar y demostrar la comprensión de los alumnos.

✓ **La evaluación diagnóstica continua**

Tradicionalmente, la evaluación se lleva a cabo al final de la clase o unidad y se centra en la calificación y en la responsabilidad. Ambas funciones sirven a importantes propósitos, pero no son útiles para el verdadero aprendizaje del alumno. Cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza.

La evaluación diagnóstica continua es el proceso de brindar sistemáticamente a los alumnos una respuesta clara sobre su trabajo, contribuyendo a mejorar sus desempeños de comprensión. Este proceso exige que los desempeños estén guiados por criterios de evaluación que sean claros, públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores

Cuando decimos claros, nos referimos a que sean expresados de un modo sencillo y que permitan focalizar lo que realmente importa en un código compartido por docentes y estudiantes que oriente a estos últimos a entender qué es realmente lo que se espera de ellos. La claridad no se alcanza si éstos no son públicos. Aunque parezca obvio decirlo, los criterios no sólo tienen que ser claros para el profesor, sino que tienen que ser oportunamente públicos, es decir comunicados.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de esta investigación etnográfica describe el conjunto de técnicas e instrumentos que se utilizaron en el proceso de recolección de datos. Así mismo, se señala el paradigma, el tipo de investigación, la población y la muestra seleccionada y se analizó la situación estudiada y los resultados.

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo que es considerado como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio. Para Erickson (1977:62), *“el investigador entra en el campo con una orientación teórica de las ciencias sociales y de la teoría personal. Como producto de una interacción entre ambos sugiere las preguntas que orientarán la investigación”*.

Según Martínez (2000):

Esta metodología enfatiza la importancia del contexto, la función y significación de los actos humanos, este enfoque estima la importancia de la realidad tal y como es vivida por el hombre sus ideas, sentimientos y motivaciones intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

De ahí la importancia del análisis de todos estos aspectos que nos dan luces para interpretar y analizar la realidad investigada.

De igual manera, Cook y Reichardt (1986) afirman que la investigación cualitativa es:

Multimetodológica en el enfoque implica un análisis interpretativo, naturalista, hacia el objeto de estudio, esto significa que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural que intenta interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas”. En la perspectiva cualitativa la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se produce con el fin de explicar los fenómenos.

3.2 Paradigma

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma hermenéutico que intenta describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica. Heidegger propuso que la fenomenología hermenéutica es el método de investigación más apropiado para el estudio de la acción humana. Este método es un desarrollo innovador de la fenomenología de Husserl (1931). El método de Heidegger es hermenéutico porque existe una necesidad de interpretación cuando uno está explicando la experiencia.

Así mismo, Dilthey (1833-1911), sostiene, en palabras de Giannini (1998:309) que " *imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena*". Esto trae consigo la incorporación de aspectos internos del sujeto para un mejor análisis; así, para acercarnos más fielmente a su intención deben ser considerados los elementos pertenecientes a la dimensión valorativa del sujeto. En este sentido, para poder interpretar comprensivamente se requiere el esfuerzo por reconstruir todo lo que rodea a este sujeto, lo cual es imposible. El reconocimiento de esta imposibilidad de reconstrucción holística, supone

reconocer que es el intérprete y el propio contexto de él, el que condiciona en alguna medida el sentido y utilidad del texto producido por ese otro.

Lo expuesto anteriormente, permite apreciar la experiencia como elemento fundante del proceso hermenéutico, ya que ésta incorpora inevitablemente la dimensión temporal y con ello el reconocimiento histórico de la experiencia. Lo expuesto permite captar la importancia a los elementos socioculturales que el autor otorga al proceso de interpretación. En palabras de Martyniuk (1994) dicha importancia se vislumbra en la crítica realizada por Dilthey a las limitaciones de la racionalidad explicativa para alcanzar el proceso de comprensión. Entendido como las dificultades que se presentan a la hora de interpretar y comprender la realidad observada debido a los diferentes elementos socioculturales que intervienen.

El tercer autor, considerado como fundamental es Gadamer (citado en Echeverría 1997:244) quien siguiendo a Heidegger, enfatiza en el aspecto ontológico de y en la hermenéutica, como sostiene *"el ser del hombre reside en comprender"*. Esto requiere del reconocimiento de un sujeto consciente y por tanto con capacidad de reconocer su historicidad. En palabras de Echeverría: *"por lo tanto la conciencia esta mediatizada históricamente. Es la historia la que otorga finitud a la conciencia por ser algo dado. Eso dado, aunque parcialmente es el sentido."* Lo expuesto conlleva asumir la influencia del presente en el proceso de interpretación-comprensión de la investigación; así, Gadamer sostiene que: *"el sentido del texto le pertenece a él, pero además a quien procura comprenderlo"*. Esta situación puede presentarse aun con mayor claridad al parafrasear nuevamente a Gadamer (1999:334) puesto que:

En general podrá decirse que ya la experiencia del choque con un texto -bien porque en principio no da sentido, bien porque su sentido no concuerda con nuestras propias expectativas- es lo que nos hace detenemos y atender a la posibilidad de una diferencia en el uso del lenguaje.

A modo de síntesis, y utilizando las palabras de Toledo (1997:205), lo fundamental en el trabajo hermenéutico está en asumir que:

El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego *hermeneuein* alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica.

En este sentido, la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel. En palabras de Martyniuk (1994:69), se podría decir que la hermenéutica persigue: *"romper con elementos simbólicos contenidos en la cultura, romper con las interpretaciones del mundo que hemos construido (o heredado)"*.

El método de esta investigación es la etnografía que fue desarrollada por antropólogos y sociólogos siendo, según Giddens, el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento

social. Rodríguez Gómez la define como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela.

Etimológicamente el término etnografía proviene del griego “ethnos” (tribu, pueblo) y de “grapho” (yo escribo) y se utiliza para referirse a la “*descripción del modo de vida de un grupo de individuos*” Woods (1987). Es quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Esto se logra al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores.

Según Martínez, (2005:5) El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

La intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. Es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos idiosincrásicos, pero importantes, contados por personas reales, sobre eventos reales, en forma real y natural. Este enfoque trata de presentar episodios que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender Guba (1978, p. 3).

En este proceso investigativo se buscan los medios para abordar los fenómenos de la conducta humana como si se tratara de hacerla por primera vez, con la menor influencia de categorías teóricas previas. Se invita al investigador a no dejarse guiar por, y a abstenerse de, concepciones y teorías sobre su campo de interés y, en cambio, a aproximarse a él con una mente límpida, prístina y tersa, y a permitir que las interpretaciones emanen de los eventos reales. Como vemos es una actitud típicamente fenomenológica.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

En todo proceso de investigación se establece el objeto de la misma, como lo es la población, de ella se extrae la información requerida para su respectivo estudio. En este orden de ideas, Ramírez (1998) define población como: *“La que reúne tal como el universo a individuos, objetos, entre otros que pertenecen a una misma clase de características similares, se refiere a*

un conjunto limitado por el ámbito del estudio a realizar”. Según Pérez (2002:65) “la población es el conjunto finito o infinito de unidades de análisis, individuos, objetos y elementos que se someten a estudio, pertenecen a la investigación y son la base fundamental para obtener información”.

En conclusión, la población constituye el objeto de la investigación, siendo el centro de la misma y de ella se extrae la información requerida para el estudio respectivo, es decir el conjunto de individuos, objetos, entre otros, que siendo sometidos al estudio, poseen características comunes para proporcionar los datos, siendo susceptibles de los resultados alcanzados. En la presente investigación la población está conformada por los docentes y estudiantes del Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio.

3.3.2 Muestra

Para el análisis de datos de todo proyecto de investigación, deben sintetizarse en muchos casos, el conjunto de sujetos con características semejantes que están sometidos al estudio y que son agrupados con la denominación de la muestra. En consecuencia Tamayo define la muestra como *“aquellos métodos para seleccionar las unidades de investigación que son utilizados al azar de manera que todos objetos o sujetos que tienen la posibilidad de ser seleccionados como elemento representativo de la población de donde provienen”.*

En ese mismo orden de idea Arkin y Colton establecen que la muestra *“es una porción representativa de la población, que permite generalizar los resultados de una investigación. Es la conformación de unidades dentro de un subconjunto que tiene por finalidad integrar las*

observaciones (sujetos, objetos, situaciones, instituciones u organización o fenómenos), como parte de una población. Su propósito básico es extraer información que resulta imposible estudiar en la población, porque esta incluye la totalidad”.

Por consiguiente se puede establecer que la muestra representa a un subgrupo de la población, objeto del estudio y que se extrae cuando no es posible medir a cada una de las unidades de dicha población. Es decir, en este caso el número de personas que están ligadas directamente con el objeto de la investigación.

El tipo de muestra que se seleccionó fue una muestra no probabilística debido a que las unidades de análisis no fueron escogidas al azar, sino intencionalmente por los investigadores, siendo los jefes de las diferentes áreas y estudiantes de diferentes grado de la institución sobre los cuales se llevó a cabo la recolección de la información. Los docentes que se escogieron fueron 7 jefes de áreas teniendo en cuenta que éstos están facultados para orientar el proceso pedagógico de su área con el fin de realizar una matriz DOFA a final de año, la cual ayude al mejoramiento académico de los estudiantes en el marco de la evaluación institucional.

En cuanto a la muestra de los estudiantes, no se pudo escoger un curso específico, debido a que los docentes seleccionados no imparten clases en un solo grado. Por ende, se seleccionaron dos estudiantes que vieran la asignatura con uno de los docentes escogidos, resultando un total de 14 estudiantes a los que se les aplicó una encuesta.

3.3.3. Contextualización del objeto de estudio

El término enseñanza para la comprensión aparece en el Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio a mediados del 2009 y surge como paradigma orientador de la cualificación de la práctica pedagógica por dos razones, en primer lugar, porque se venía observando desde varios años atrás que cada uno de los docentes trabajaban sin criterios claros, sin una teoría o modelo pedagógica que orientara su práctica en el aula y en segundo lugar, por el bajo resultado de los estudiantes en las distintas pruebas Saber.

Es por esto que coordinación académica propone a los docentes trabajar en equipo en la búsqueda de un modelo que se adaptara a las necesidades y características de la institución y es así como después de varias sesiones de socialización de los diferentes modelos, el departamento de humanidades sugiere trabajar con esta propuesta metodológica ya que una de sus docentes trabajaba con esta metodología en el colegio donde laboraba anteriormente y aseguraba que es una herramienta didáctica que permite el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en el aula de clases.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Esta investigación se basó en diferentes instrumentos que permitieron la recolección de información para obtener una mayor profundidad en la respuesta y una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Estas técnicas e instrumentos ayudan a resolver problemas complejos, posibilitan la participación de los individuos con experiencias diversas y proporcionan la generación de un sin número de ideas que son útiles en la toma de decisiones.

3.4.1 Técnica

En primer lugar, se aplicó como técnica la observación directa, que permitirá recoger los datos primarios o esenciales y el análisis y clasificación de las evidencias físicas. Según Hurtado (2000), *“la observación es la primera forma de contacto o de relación con los objetos que van a ser estudiados. Constituye un proceso de atención, recopilación y registro de información, para el cual el investigador se apoya en sus sentidos (vista, oído, olfato, tacto, sentidos kinestésicos, y cenestésicos), para estar al pendiente de los sucesos y analizar los eventos ocurrentes en una visión global, en todo un contexto natural. De este modo la observación no se limita al uso de la vista”*.

3.4.2 MATRIZ DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN	PROPÓSITO	¿A QUIÉN SE APLICA?	CRITERIOS O UNIDADES A IMPACTAR
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Conocer la opinión que tienen respecto a pertinencia de la práctica docente. Verificar el grado de apropiación del modelo de la EpC. 	Docentes jefes de las diferentes áreas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Referentes teóricos que orientan la práctica docente. ✓ Articulación de la práctica con el orden ideológico de la institución. ✓ Conocimiento de la metodología E.p.C ✓ Nivel de apropiación del docente. ✓ Manejo teórico del conocimiento. ✓ Aplicabilidad del modelo a la práctica.
Observación de clase	Verificar el grado de apropiación y aplicación del modelo de la EpC en la práctica pedagógica.	Docentes jefes de las diferentes áreas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definición de objetivos y criterios a evaluar. ✓ Coherencia de la metodología. ✓ Disponibilidad de logística. ✓ Manejo de ayudas educativas. ✓ Articulación de la práctica con el orden ideológico de la institución. ✓ Relación maestro-estudiante. ✓ Dificultades y fortalezas en la práctica. ✓ Nivel de apropiación y manejo teórico de la EpC. ✓ Aplicabilidad del modelo a la práctica.
		Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivación hacia la clase. ✓ Atención. ✓ Participación. ✓ Relación maestro-estudiante. ✓ Proceso de aprendizaje.
Encuesta	Conocer la opinión de los estudiantes acerca de la apropiación de la metodología de la E.p.C en la práctica pedagógica	Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nivel de apropiación y manejo de la EpC. ✓ Aplicabilidad del modelo a la práctica. ✓ Definición de objetivos y criterios a evaluar. ✓ Manejo de ayudas educativas. ✓ Dificultades y fortalezas en la práctica.

Martínez (2000), dice que la observación, es un instrumento muy utilizado por los investigadores cualitativos, el cual le permite recoger datos de historias, anécdotas, entre otras, que ofrecen amplia información sobre un tema que se desea estudiar. La información que se recopila es lo más importante, los detalles que se anotan deben ser los más significativos y valiosos para los datos que serán analizados. Luego, la observación estructurada. En este tipo de observación es el investigador quien define con claridad los comportamientos que van a observarse y los métodos con los que se medirán. Este tipo de observación será apropiado cuando el problema que da origen a la investigación está definido y demarcado con claridad para especificar la información que se necesita en la toma de decisiones.

Y por último, se aplicó la técnica de la encuesta que es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Con la encuesta se trata de *"obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes"* Visauta (1989: 259). Esta técnica fue aplicada de forma escrita a los estudiantes seleccionados por medio de un cuestionario. En cuanto a los docentes se le aplicó la encuesta oral a través de la entrevista.

3.4.3 Instrumentos de recolección de información

En el desarrollo de esta investigación fue necesario tener diversas herramientas como la entrevista, la ficha de observación directa, la encuesta que permitieron recolectar los datos los cuales sean comprensivos y relevantes para la investigación. Es importante destacar que los métodos de recolección son el medio a través del cual el investigador se relaciona con los participantes para obtener la información necesaria que le permita lograr los objetivos de la investigación.

Los instrumentos como lo señala Chávez son *“los medios que utiliza el investigador para medir el comportamiento o atributo de las variables. Entre estos se pueden mencionar: la ficha de observación, los cuestionarios, entrevistas...”* en este caso se utilizó la entrevista, la guía de observación y la encuesta. Según Hernández, Fernández y Baptista (2002:391), el cuestionario es *“un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”*, éste fue aplicado a los estudiantes seleccionados.

La investigación se realizó en un lapso comprendido de octubre de 2013 hasta abril de 2014 fecha en la cual se concluyó la tarea de recolección de la información por las técnicas antes descritas. En primer lugar se realizó la entrevista de preguntas abiertas a los docentes jefes de área de la institución, evidenciado en el anexo n°1 que busca conocer la opinión que los entrevistados tienen respecto a la pertinencia de la práctica docente y que apropiación tienen de la metodología de la Enseñanza para la Comprensión.

ANEXO N° 1

ENTREVISTA A DOCENTES

Orientaciones: Entrevista de preguntas abiertas a docentes jefes de área del I.E.D. Ciudadela 20 de Julio.

Propósito: Conocer la opinión que los docentes tienen respecto a pertinencia de la práctica docente y que apropiación tienen de la metodología de la Enseñanza para la Comprensión.

UNIDADES DE INDAGACION	PREGUNTA	RESPUESTA
Pertinencia	1. ¿Qué significado tiene la palabra pertinencia, especialmente en la educación?	
	2. Es sabido que para que haya pertinencia, la oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza deben ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. ¿Qué opinión tiene usted de esto?	
	3. ¿Considera usted que su práctica educativa es pertinente? ¿Por qué?	
Práctica docente	4. Defina que es una buena práctica docente	
	5. ¿Qué elementos debe tener una buena práctica docente?	
	6. ¿Cómo promueve usted el sentido crítico reflexivo en sus estudiantes?	
Enseñanza para la Comprensión	7. ¿Qué es enseñanza?	
	8. ¿Qué es lo más importante en el proceso de enseñanza?	
	9. ¿Cuál es la diferencia entre saber y comprender?	
	10. ¿En qué consiste la propuesta metodológica de la Enseñanza para la Comprensión?	
	11. ¿Conoce usted el marco conceptual de la EpC?	

En segundo lugar, se realizó la observación directa que buscaba identificar el grado de apropiación de los elementos básicos de la metodología de la Enseñanza para la Comprensión en la práctica pedagógica de los docentes seleccionados, cuyos datos fueron registrados en la ficha de observación (anexo 2). Luego, se aplicó a los estudiantes seleccionados de los diferentes grados, la técnica de la pregunta a través de una encuesta (anexo 3) de preguntas cerradas, con el objeto de conocer la opinión de los estudiantes respecto al grado de apropiación de la metodología de la Enseñanza para la Comprensión por parte de los docentes, ésta se realizó en varias sesiones, hasta obtener la información pertinente de cada alumno de la muestra.

ANEXO N° 2

FORMATO OBSERVACION DE CLASE

Propósito: Observar la apropiación de elementos básicos de la Enseñanza para la Comprensión en la práctica pedagógica por parte de los docentes del Instituto educativo Distrital Ciudadela 20 De Julio.

TOPICOS GENERATIVOS	SI	NO
¿Da a conocer el docente a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar?		
METAS DE COMPRENSION		
¿Explica el docente a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas?		
¿Elabora el docente las guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión?		
HILOS CONDUCTORES		
¿Realiza el docente una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes?		
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION		
¿Realiza el docente actividades que fomenten la comprensión?		
La clase es motivada para los estudiantes.		
El docente relaciona los temas dictados con otras áreas.		
Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.		
Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases.		
Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.		
EVALUACION		
Explica de forma clara el proceso de evaluación.		
Utiliza diferentes formas de evaluación.		
Promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.		

Otros aspectos observados: -

Los tres instrumentos de recolección de datos (entrevista, observación, encuesta) se realizaron teniendo en cuenta las categorías de análisis trabajadas en la investigación que son: la pertinencia, la práctica docente y la Enseñanza para la Comprensión. En la primera categoría, la pertinencia, se indagó sobre la conceptualización de pertinencia en educación, la adaptación del currículo al contexto social en el cual se desenvuelven docente-estudiante, la coherencia de la metodología y la didáctica utilizada por el docente. En cuanto a la práctica, se tuvo en cuenta el paradigma docente, el referente teórico, la articulación de la práctica y las dificultades y fortalezas del proceso pedagógico. Por último, quisimos conocer el conocimiento de la metodología E.p.C, su nivel de apropiación y la aplicabilidad en la práctica diaria.

3.5 Análisis e interpretación de resultados

Al analizar el primer interrogante de la entrevista a los docentes, (anexo 4) ¿Qué significado tiene la palabra pertinencia, especialmente en la educación? Para los docentes la pertinencia es *“Lo que el estudiante debe ser y saber hacer”, “lo imprescindible, necesario y fundamental”, “coherencia entre lo que se dice y hace en el aula”, “ubicarse en un entorno o contexto”, “tener en cuenta necesidades, entorno, estilos de aprendizaje”, “adecuado, acertado, eficaz, conveniente, congruente”*. Al analizar las anteriores respuestas se pudo interpretar en que algunos docentes relacionan la pertinencia directamente con los estudiantes y otros con los contenidos, métodos de enseñanza y estilos de aprendizaje. Si se analiza el sentido de la palabra dentro del campo de la educación, la pertinencia refiere directamente a la calidad educativa, que sea significativa para los estudiantes, que el currículo y los métodos de enseñanza sean flexibles para que se puedan adaptar a las necesidades y características de los éstos priorizando siempre el punto de vista de los actores de acto educativo.

La mayoría de docentes están de acuerdo con la OREALC/ UNESCO 2007 que afirma que para que haya pertinencia, *la oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza deben ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales ya que son un componente esencial para que el acto pedagógico sea pertinente (2008:5).*

Al responder ¿considera usted que su práctica educativa es pertinente? Los docentes afirmaron que “*Sí, porque enmarca lo que el estudiante debe aprender con su contexto*”, “*en la medida que sea posible, me adapto al espacio, clima y tiempo*”, “*escribí un texto didáctico que tuvo en cuenta las necesidades de los estudiantes*”, “*sí, porque mis estudiantes con la E.p.C son más críticos e investigadores*”, “*si, adapto el currículo y didáctica al contexto*”, “*si, abordo temas que vayan de acuerdo al contexto de los estudiante*”, “*si, tiene un enfoque de formación*”. Un alto porcentaje de docentes convergen en que su práctica pedagógica es pertinente, debido a que la relacionan con tres elementos fundamentales: el currículo adaptado al contexto, la enseñanza en el aula y la didáctica aplicada. Un bajo porcentaje relaciona la Enseñanza para la Comprensión con su práctica pedagógica.

Al ponerlos a definir que es una buena práctica docente los docentes afirmaron: “*tener buena relación con el estudiante*”, “*ayudarlos a alcanzar sus logros*”, “*utiliza habilidades, destrezas que formen competencias*”, “*tener en cuenta teorías pedagógicas*”, “*mirar el ser y sus necesidades*”, “*tener en cuenta el entorno y necesidades del estudiante*”, “*buena planeación, didáctica y evaluación continua*”, “*buen quehacer en el aula y fuera de él*”, “*cumplir ciclo de*

calidad: planeación, ejecución, control y evidencia". Estas respuestas evidencian que para los docentes seleccionados una buena práctica se basa en hacer esencial énfasis en la formación de los estudiantes como ser humano integral, luego se habla de la planeación y la acertada teoría pedagógica que se debe aplicar para fortalecer sus capacidades.

En cuanto a la pregunta sobre los elementos que se debe tener en cuenta en una buena práctica docente se pudo evidenciar claramente que los docentes conocen estos elementos, estas son algunas de sus respuestas: "*Comunicación de sentimientos y emociones, "ambiente adecuado, ayudas didácticas, recursos", "observación, valoración y aplicación desde teorías pedagógicas", "planeación, estrategias, motivación, desarrollar investigación", "Material didáctico, recursividad, valoración continua", "que responda a una necesidad", "tener malla curricular, plan de aula, disciplina, disponibilidad"*". Como se ha mencionado a lo largo del trabajo la práctica docente debe ser una actividad dinámica, reflexiva, de interacción entre maestro y alumnos. No se limita solo a la docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, es por esto que la comunicación, las ayudas didácticas, la observación, la planeación y tener en cuenta las necesidades y características de los estudiantes son elementos claves de una buena práctica docente.

¿Cómo promueve usted el sentido crítico reflexivo en sus estudiantes? En este interrogante los docentes señalaron que *la investigación y la comunicación en el aula son los elementos claves para que un estudiante sea crítico-reflexivo. La participación activa, el respeto de las ideas y sobre todo la refutación con argumento* son fundamentales en este proceso y el compromiso

asumido por los docentes que utilizan la metodología de la E.p.C es buscar despertar en los alumnos un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro. La comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.

En la pregunta sobre el concepto de la *enseñanza*, los docentes señalan la enseñanza como *“Trasmitir conocimientos”, “transmisión de conocimientos, valores, ideas o experiencias”, “ambientes pedagógicos para que desarrollen capacidades mentales”, “dar o impartir un conocimiento”, “Trasmitir conocimiento”, “facilitar, ser discente que no se descuide el objeto de estudio”*. Al analizar estas afirmaciones se evidencia que los docentes se alejaron de la realidad en el contexto de la metodología empleada en la institución, la Enseñanza para la Comprensión, y se limitaron a dar un concepto literal de éste enmarcándola como la sola transmisión de conocimiento y solo una docente se refiere al desarrollo de capacidades cognitivas que en general es lo que busca la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

En las respuestas sobre qué es lo más importante en el proceso de enseñanza algunos docentes están alejados de la importancia de este proceso ya que para ellos lo más importante es *“el conocimiento”, “la buena comunicación”, “producir cambios positivos en la formación”, “la paciencia y sentido de pertenencia por la profesión”, “transferir conocimiento y que entiendan”, “la individualidad, intereses, capacidades y habilidades” y “el desarrollo de habilidades, competencias”*, pero no se habla de la autonomía, de desarrollo de la comprensión para actuar en

otros contextos. En cuanto a la diferencia de saber y comprender se pudo observar claramente que los docentes tienen clara la diferencia entre estos dos términos.

En cuanto al interrogante ¿en qué consiste la propuesta metodológica de la Enseñanza para la Comprensión? Los docentes respondieron “*No sabe*”, “*permite que los estudiantes, resuelvan problemas*”, “*no respondió*”, “*guiar y proporcionar espacios para la expresión*”, “*apropiarse de los saberes con métodos, herramientas y estrategias flexibles*”, “*pensar por ellos mismos*”, “*responsabilidad en su actuar y solución de problemas cotidianos*”. “*Se tiene conocimientos previos, busca la enseñanza y el aprendizaje significativo, contextualizado y reflexivo*”. Al analizar las respuestas de los docentes se evidencia que un bajo porcentaje de docentes desconoce la metodología de la institución.

Al interrogar a los docentes sobre si conoce el marco conceptual de la EpC los docentes respondieron: “*No sabe*”, “*tópicos, metas, desempeños y valoración continúa*”, “*no respondió*”, “*tópicos, desempeños de exploración, guiado y síntesis*”. Con lo anterior se pudo evidenciar que pocos son los que desconocen este marco conceptual, y la mayoría de docentes lo conocen y manejan el concepto apropiado y sus elementos (tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua) además, todos concuerdan con la flexibilidad de la enseñanza y la investigación como formadora de estudiantes críticos-reflexivos.

Con el mismo propósito de seguir indagando el objeto investigado se realizaron cinco observaciones de clase cuyo propósito era observar la apropiación de elementos básicos de la enseñanza para la comprensión en la práctica pedagógica por parte de los docentes de la

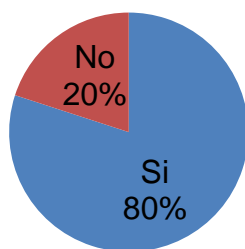
Institución, esta observación fue guiada por un formato en el que se definieron con claridad los comportamientos que iban a ser observados, es decir, se tuvieron en cuenta trece aspectos relacionadas directamente con la práctica docente dentro de la metodología de la Enseñanza para la Comprensión (ver anexo 2).

El primer aspecto se pudo interpretar (ver gráfica) que el 80 % de los docentes da a conocer los tópicos generativos que va a trabajar y solo el 20% no lo hace siendo esto resultados muy importante ya que en los tópicos generativos se expresa lo que se quiere que los estudiantes comprendan en las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento. Al respecto, Stone, 1999 afirma que:

Los tópicos generativos se vinculan con las experiencias y las preocupaciones de los alumnos. Pueden abordarse por medio de una variedad de puntos de acceso: desde diversas perspectivas disciplinarias, por medio de múltiples modalidades de aprendizaje o inteligencias desde diferentes puntos de vista culturales, con una variedad de materiales y recursos de aprendizaje. El caudal generativo de un tópico varía según la edad, los contextos sociales y culturales, los intereses personales y la formación intelectual de los alumnos. (p.16)

GRÁFICA 1

Da a conocer el docente a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar



Fuente: ítem 1, observación de clases

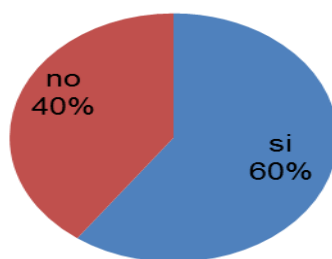
Siguiendo con el ítem de las metas de comprensión, en cuanto da a conocer y explica la importancia de cada una de ellas, se obtiene un si para el 60% de los docente y un no para un 40%, siendo su divulgación de relevancia ya que, es importante que el estudiante sepa que es lo que se espera de él. En palabras de Blythe (1999):

Las metas de comprensión de cada unidad describen cuánto queremos que los alumnos obtengan de su trabajo con un tópico generativo. Las metas de comprensión, conocidas como metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores, especifican cuánto deseamos que los alumnos obtengan de su trabajo con nosotros a lo largo de un periodo, semestre o de un año.

Por todo lo anterior, su difusión es importante, debido a que muchas veces se cree que se sabe qué es lo que se espera de los estudiantes pero este conocimiento es difuso.

GRÁFICA 2

Explica el docente a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas



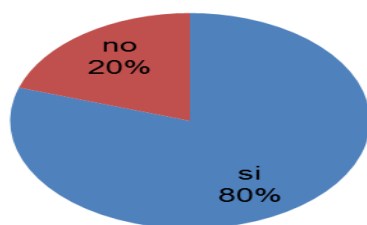
Fuente: ítem 2, observación de clases

Continuando con lo referente a si el docente realiza una programación por periodos o anual de la asignatura que imparte y si la da a conocer a los estudiantes, se pudo evidenciar que un 80% si lo hace, resultando esto relevante debido a que los estudiantes deben conocer hacia dónde va la

clase, a avanzar y centrar su atención en la programación. De igual manera, ese mismo 80% elabora guías de trabajos y materiales didácticos que ayudan en el desarrollo de habilidades de comprensión en los estudiantes.

GRÁFICA 3

Realiza el docente una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes



Fuente: ítem 4, observación de clases

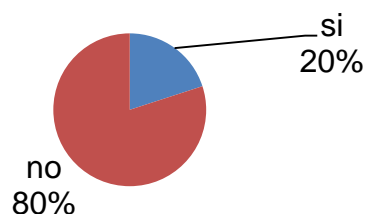
En cuanto a los desempeños de comprensión se tuvieron en cuenta seis aspectos que tienen que ver con actitudes, motivaciones, transversalidad, uso de tecnologías, materiales didácticos y escenarios diferentes de aula de clases, en cuanto a todos estos ítems los resultados evidenciaron que el 100% de los docentes están comprometidos con realizar actividades que fomenten la comprensión. De igual manera la mayoría de docentes hace todo lo posible porque sus clases sean motivadoras. Estas actividades que fomentan la comprensión dentro de la metodología de la E.p.C son conocidas como desempeños de comprensión que en palabras de Blythe (1999) son definidos como:

actividades que le exigen ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurado, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos (p.88). Es por esto que todas las actividades realizadas en el aula no son desempeños de comprensión ya que algunas veces son actividades mecánicas que no les permite ir más allá de lo comprendido.

GRAFICA 4**Realiza el docente actividades que fomenten la comprensión**

Fuente: ítem 5, observación de clases

Continuando con lo referente a si relacionan los contenidos de su área con otras áreas del saber un 80% por ciento de los docentes no lo hace, dejando a un lado un aspecto muy importante que permite crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mejor formación. Este tipo de enseñanza debe estar presente en la práctica de las diferentes asignaturas, en forma de elementos vertebradores del currículo. No es introducir contenidos nuevos “*que no estén ya reflejados en el currículo, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje.*” (Jiménez y Laliena, 1992:3)

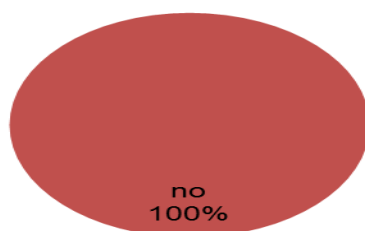
GRÁFICA 5**El docente relaciona los temas dictados con otras áreas.**

Fuente: ítem 7. Observación de clases

Referente al uso de nuevas tecnologías el 100% de los observados no la utilizan argumentando el cruce de horarios de la sala de informática, biblioteca y otros escenarios donde los podrían utilizar, dejando de lado el uso de recursos digitales que permiten que el profesor se acerque más al estudiante y se forme un punto de encuentro entre las dos partes, que permite a uno orientar contenidos y enseñanzas y al otro recibirlas de forma más amena y entretenida, pues a los jóvenes le llama la atención que los docentes hagan uso de la virtualidad ya que es un terreno donde se sienten seguros y a gusto.

GRÁFICA 6

Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.



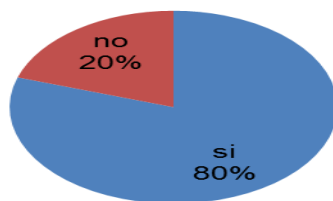
Fuente: ítem 8, observación de clases

En cuanto al uso de materiales didácticos diferentes a los comunes de las clases tradicionales un 80% de los docentes si lo hace mientras que el otro 20% no lo hace, evidenciando que el modelo tradicionalista sigue inmerso donde las actividades mecánicas que no proporcionan ningún tipo de comprensión siguen en el orden del día.

Estos materiales facilitan la expresión de los estilos de aprendizaje, crean lazos entre las diferentes disciplinas y liberan en los estudiantes la creatividad, la capacidad de observar, clasificar, interactuar, descubrir o complementar un conocimiento ya adquirido dentro de su formación”. (Sánchez, 2000; Gallego, et. al., 2007; Area Moreira, et. al., 2003; Bourde2007)

GRAFICA 7

**Utiliza materiales didácticos diferentes a los
comunes de la clase tradicional en el desarrollo
de sus clases**

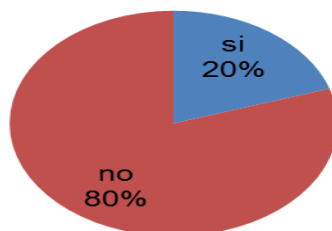


Fuente: ítem 9, observación de clases

En el ítem relacionado con el uso de otros escenarios para realizar clases diferentes con los estudiantes solo el 20% de los docentes si lo hace, y el otro de 60% siempre imparte sus clases de manera tradicional en el aula de clases. La actualidad supone cambios en los en los escenarios donde ocurre el aprendizaje, este proceso de cambios, en uno de los marcos donde mejor se refleja es en el ambiente educativo, en el escenario, en el marco donde se desarrollan los procesos de aprendizaje. Obviamente, el aula constituye uno de los más representativos, sin embargo es indudable que la aparición de los medios de masas han afectado a la forma en que los estudiantes aprenden. Sin embargo el desarrollo de estos medios no ha afectado profundamente a la institución educativa. Los ambientes educativos, tal como los conocemos, han comenzado a transformarse fuertemente en la actualidad para adaptarse a la sociedad de la información. Sin embargo, el aula de clase, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas tradicionales parecen presentar cierta rigidez para una formación futura.

GRÁFICA 8

Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.

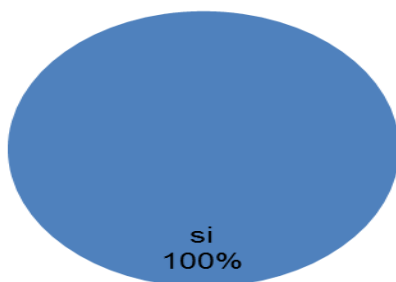


Fuente: ítem 10, observación de clases

En cuanto a la evaluación, los criterios que se tuvieron en cuenta la observación fueron la explicación el del proceso de evaluación, la utilización de diversas formas de evaluación y por último la promoción de los tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Evidenciando que el 100% de los docente observados si explica a sus estudiante la forma en que los va a evaluar y se evidencian los criterios públicamente explicitados, la retroalimentación regular y la reflexión durante el proceso de aprendizaje importante en el proceso de evaluación dentro de la metodología de la E.p.C.

GRÁFICA 9

Explica de forma clara el proceso de evaluación

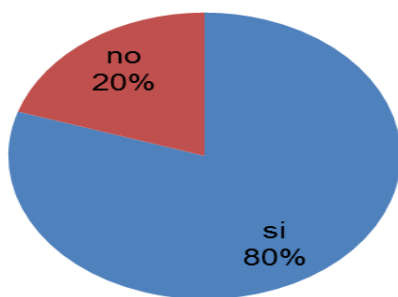


Fuente: ítem 11, observación de clases

En cuanto a si utiliza diferentes formas de evaluación, un 80% de los docentes si las utiliza y solo el 20% realizan siempre la misma forma de evaluación. Para evaluar y valorar las competencias es necesario hacer uso de las estrategias que como docentes debemos tener, y de acuerdo con Quesada, 2001 (en Tobón, 2005) éstas buscan el aprendizaje significativo de contenidos en el desarrollo de habilidades de pensamiento, con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes. De ahí la necesidad de conocer y autorregular las competencias en los alumnos. Al utilizar diferentes tipos de estrategias también es necesario definir los criterios de desempeño que se aplicarán en el momento de la evaluación, los cuales deben de estar en correspondencia con el tipo de evaluación que se va implementar. Si partimos que hay diferentes tipos de ponderación acorde a lo que se quiere evidenciar, entendemos que hay diferentes tipos de evaluación.

GRÁFICA 10

Utiliza diferentes formas de evaluación.



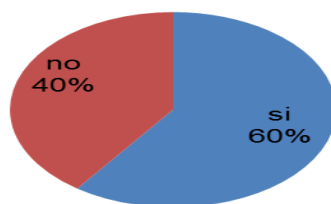
Fuente: ítem 12, observación de clase

En relación a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación se pudo observar que solo el 60% de los docentes realizan este tipo de evaluación al finalizar el periodo y el otro 40% nunca los ha realizado. En la metodología de la E.p.C la evaluación diagnóstica suele implicar

realimentación por parte del docente, de los pares o del propio alumno (autoevaluación). En ocasiones, el docente suministra criterios de evaluación y a veces logra que los alumnos los desarrollen.

GRÁFICA 11

Promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.



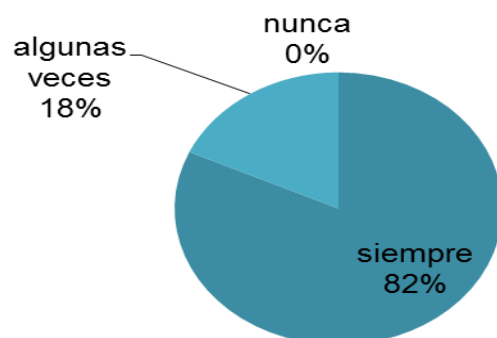
Fuente: ítem 13, observación de clase

Continuando con el propósito de seguir indagando el objeto investigado se realizaron 11 encuestas a estudiantes cuyo propósito era conocer la opinión de los estudiantes acerca de la apropiación de elementos básicos de la metodología de la Enseñanza para la Comprensión en la práctica pedagógica por parte de los docentes de la institución. Esta encuesta fue realizada teniendo en cuenta trece aspectos relacionadas directamente con la práctica docente dentro de la metodología de la Enseñanza para la Comprensión (ver anexo 2).

Al analizar la encuesta realizada a los estudiantes se evidenciaron los siguientes resultados: en el primer ítem relacionado con la divulgación de los tópicos generativos se obtuvo que el 82 % de los docentes siempre lo hace y solo un 18% omite este importante paso que es muy importante debido a que los tópicos generativos, según Stone, 1999, deben ser *accesibles e interesantes para los alumnos ya que se vinculan con las experiencias y las preocupaciones de los alumnos*.

GRÁFICA 12

Da a conocer a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar



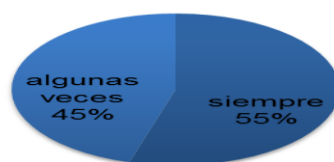
Fuente: pregunta 1, encuesta a estudiantes

En cuanto al segundo ítem en el que se les preguntaba si los docentes les explicaban las metas de comprensión, la encuesta arrojó que solo el 55% de los docentes siempre lo hace y el 45% algunas veces, demostrando la poca importancia que le dan los docentes a la explicación de éstas, ya que deben ser explícitas y públicas. Stone afirma que:

Las metas de comprensión expuestas públicamente ayudan a todos a saber hacia dónde va la clase, a avanzar y a centrar la atención en la agenda principal. Muchos docentes encuentran que los alumnos y otros miembros de la comunidad escolar participan en el proceso de refinamiento de las metas de comprensión una vez que se convierten en tema de conversación públicas. (1999:19).

GRÁFICA 13

Explica a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas

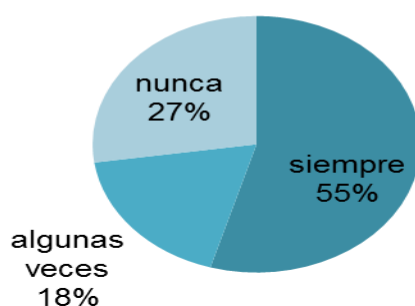


Fuente: pregunta 2, encuesta a estudiantes

A la preguntar sobre la elaboración de guías de trabajo u otro material didáctico que fomenten la comprensión, los estudiantes respondieron que solo el 55% de los docentes lo hace siempre, un 18% algunas veces y el otro 27% nunca lo ha hecho. Recordemos que este tipo de actividades es trascendental ya que por medio de éstas los estudiantes *“extienden, sintetizan, aplican o usan de otra forma lo que han comprendido de manera creativa y novedosa”* Stone (1999:20).

GRÁFICA 14

Elabora guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión



Fuente: pregunta 3, encuesta a estudiantes

Un 73% de los estudiantes afirma que sus docentes realiza una programación de sus clases y se las da a conocer, el otro 27% manifiesta no conocer la programación realizada por su docente.

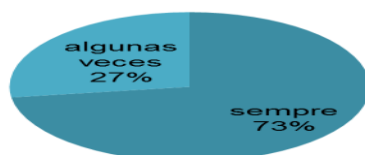
Realizar una programación de estudio por periodo o anual es trascendente, ya que:

Guía a los docentes para que vuelvan a revisar preguntas antiguas acerca de qué y cómo enseñar. Los alienta a continuar aprendiendo sobre su materia cuando desarrollan tópicos generativos más poderosos y articulan metas de comprensión más penetrantes. Los ayuda a escuchar a sus alumnos para aprender cómo le encuentran sentido al currículo y a ajustarlo con

el fin de responder a los intereses, puntos fuertes y debilidades de los estudiantes. Stone (1999:27)

GRÁFICA 15

Realiza una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes

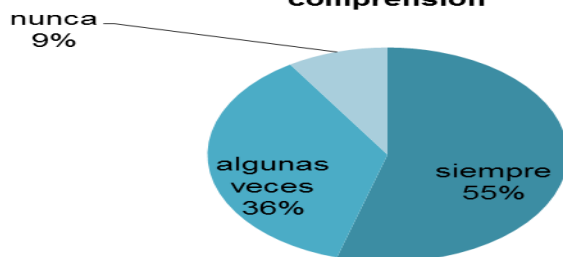


Fuente: pregunta 4, encuesta a estudiantes

En cuanto al interrogante sobre si sus docentes realizan actividades que fomenten la comprensión solo el 55% de los estudiantes consideraron que su docente siempre lo hace, el 36% algunas veces realizan este tipo de actividades y el 9% nunca lo ha hecho. Dejando en evidencia que un considerable número de docentes no aplica la metodología de en Enseñanza para la Comprensión y son este tipo que actividades las que permiten ir a los estudiantes más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurado, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos ya adquiridos.

GRÁFICA 16

Realiza actividades que fomenten la comprensión

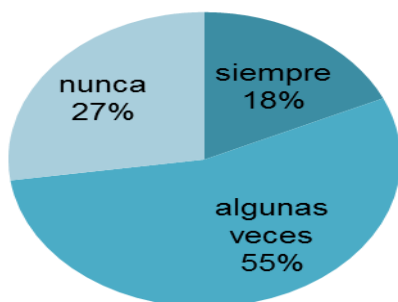


Fuente: pregunta 5, encuesta a estudiantes

En relación a si los estudiantes se sienten motivados por sus docentes el 18% afirma que sus docentes siempre los motivan, el 55% opina que algunas veces y el 27% nunca lo hace, dejando ver que los docentes no están fomentando una motivación adecuada promoviendo el interés para alcanzar los objetivos planteados, facilitando estrategias para afrontar las diversas tareas. Según estudios realizados por Jensen (1995), un estudiante motivado desarrollará una actitud positiva que le permitirá aprender mejor, mientras que un estudiante ansioso y poco motivado creará un bloqueo mental que interferirá notoriamente en su aprendizaje (Krashen, 1981, 1985). Sin embargo, en algunos estudiantes esta motivación no viene por sí sola y en ciertos casos, ésta depende de factores externos entre los que se cuentan los compañeros, el contenido, los materiales, el tiempo y el más importante, el profesor.

GRÁFICA 17

La clase es motivada para los estudiantes



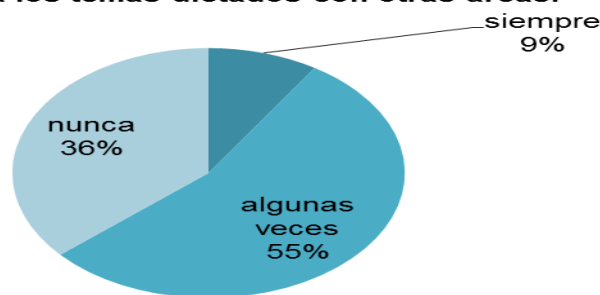
Fuente: pregunta 6, encuesta a estudiantes

Teniendo en cuenta la importancia de que el aprendizaje sea significativo, este se debe relacionar con su realidad, solo el 9% de los estudiantes informaron que sus docentes siempre relacionan los temas trabajados con otras áreas, el 55% opina que solo algunas veces lo hacen sus docentes y el 36% nunca lo hace. Ausbel (1980) manifiesta:

Que para que el aprendizaje sea significativo, el conocimiento que se va a construir debe ser relacionable en forma intencional con los conocimientos ya existentes o con las ideas que se encuentren dentro de la capacidad de aprendizaje de quien aprende. Este principio orienta al que el docente a que seleccione cuidadosamente los temas, de tal manera que siempre estén relacionados con los conocimientos previos u otras áreas.

GRÁFICA 18

Relaciona los temas dictados con otras áreas.

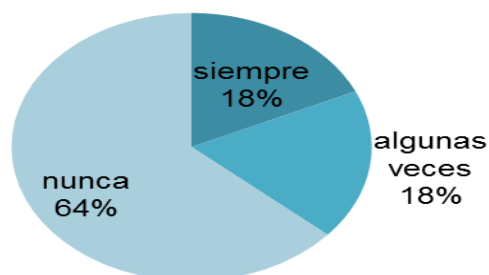


Fuente: pregunta 7, encuesta a estudiantes

Sabiendo la importancia del uso de las tecnologías y comunicaciones aplicadas en el aula de clases, se les preguntó a los estudiantes si sus docentes las empleaban, el 64% respondieron que sus docentes nunca las emplean; el 18% siempre lo hace y el otro 18% algunas veces las ha utilizado. Dejando de la lado la importancia de la implementación de la tecnología en la educación ya que no puede verse sólo como una herramienta de apoyo para el docente, sino que pretende ayudarlo para que el estudiante tenga más elementos (visuales y auditivos) para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

GRÁFICA 19

Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases

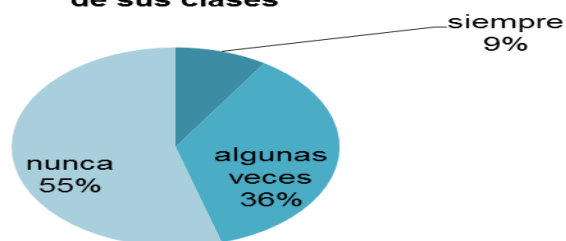


Fuente: pregunta 8, encuesta a estudiantes

En relación a la pregunta que identifica el uso de material didáctico diferente al tradicional los estudiantes aseveraron que el 55% nunca lo hace, solo el 9% opinaron que sus docentes siempre lo hacen dejando ver que se sigue trabajando con la metodología tradicionalista. Es de nuestro conocimiento que el material didáctico facilita la enseñanza y constituye un elemento auxiliar en el proceso del aprendizaje, funcionando como un mediador instrumental que incide en la educación de los alumnos.

GRÁFICA 20

Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases

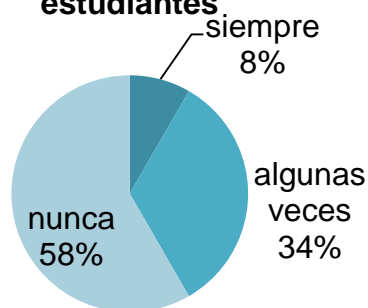


Fuente: pregunta 9, encuesta a estudiantes

En cuanto al uso de escenarios diferentes al aula de clases solo el 8 % de los estudiantes afirmaron que sus docentes siempre trabajan en escenarios distintos como biblioteca, sala de bilingüismo, salón de informática, etc.; el 34% algunas veces los lleva fuera del salón y el 58% nunca los saca del aula convencional. Como se mencionó anteriormente, el aula constituye uno de los más representativos, sin embargo es indudable que la aparición de los medios de masas ha afectado la forma en que los estudiantes aprenden. Sin embargo el desarrollo de estos medios no ha afectado profundamente a la institución educativa y esto se evidencia en las apreciaciones de los estudiantes.

GRÁFICA 21

Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes

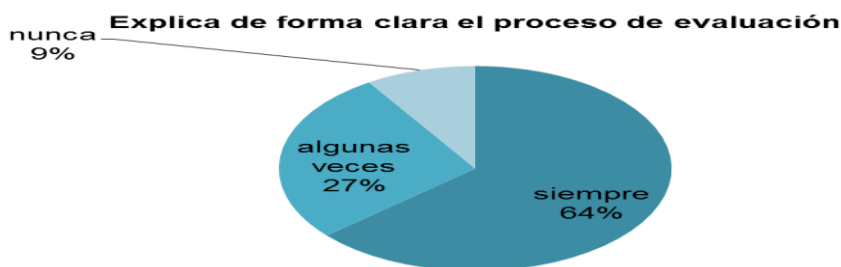


Fuente: pregunta 10, encuesta a estudiantes

Por último, en lo referente a la evaluación a los estudiantes se les cuestionó si sus docentes les explicaban de manera clara como iba a ser el proceso evaluativo, uno de los aspectos trascendentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 64% de los estudiantes informaron que sus docentes siempre lo hacen, el 27% algunas veces y el 9% nunca lo ha hecho. En un artículo publicado en el periódico Al tablero, del Ministerio de Educación Nacional, expone que una evaluación adecuada y transparente hace explícitas sus reglas y objetivos en relación con los

desempeños que evalúa y permite abordar estrategias para los aprendizajes que se dificultan, teniendo en cuenta los intereses y contextos de cada uno. Es importante que su práctica de aula ofrezca una retroalimentación positiva, que fortalezca la autoestima y empodere a los estudiantes para seguir mejorando.

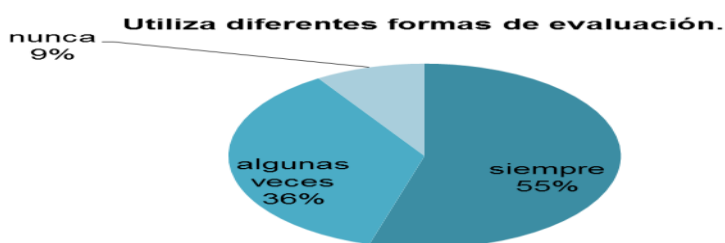
GRÁFICA 22



Fuente: pregunta 11, encuesta a estudiantes

Con respecto a la utilización de diferentes formas de evaluación, se obtuvo que el 55% de los estudiantes afirman que sus docentes siempre emplean diversas formas de evaluación, el 36% algunas veces y el 9% no lo hacía. Como se mencionó anteriormente, al utilizar diferentes tipo de evaluación se busca que el aprendizaje significativo de contenidos en el desarrollo de habilidades de pensamiento, con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes.

GRÁFICA 23

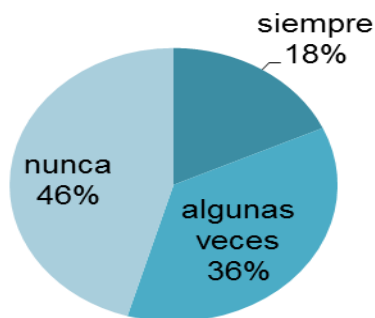


Fuente: pregunta 12, encuesta a estudiantes

En cuanto a si el docente promueve la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación el 46% de los estudiantes afirmaron que sus docentes no promueven estas formas de evaluación evidenciando que los docentes hacen caso omiso de estos procesos importantes dentro de la metodología de la E.p.C. Solo el 18% siempre lo hace y 36% nunca lo ha hecho. Estas formas de evaluación son muy necesarias y se complementan mutuamente.

GRÁFICA 24

Promueve la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación explicando la importancia de cada una de ellas



Fuente: pregunta 13, encuesta a estudiantes

3.6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de haber realizado un análisis minucioso de los resultados se puede llegar a concluir que a pesar que la metodología de la Enseñanza para la Comprensión se implementó en la institución desde el año 2009, los resultados de esta investigación develaron que la mayoría de los docentes aunque dicen implementarla, en la práctica no se hace evidente y son los estudiantes quienes dan prueba de esto, al aseverar que la mayoría de los docentes siguen con la metodología tradicionalista donde prima las clases monótonas y aburridas, actividades mecánicas que no generan comprensión, utilización de del mismo tipo de evaluación y poco uso de herramientas tecnológicas, así como, el uso del mismo escenario pedagógico.

- En la metodología de la Enseñanza para la Comprensión los docentes deben tener la necesidad de seguir aprendiendo, investigar sobre los contenidos que va a enseñar, buscando ampliar relaciones disciplinares y multidisciplinarias, por lo que no sólo los estudiantes sino también los docentes se ven exigidos a ir más allá para explotar al máximo el potencial d sus estudiantes.

- El docente que asume la Enseñanza para la Comprensión como estrategia metodológica, debe asumir una actitud abierta para evaluar los desempeños de sus estudiantes y valorarlos en consecuencia con los criterios de flexibilidad, creatividad e innovación, que son inherentes al concepto mismo de desempeño que sustenta esta metodología.

- Es importante tener en cuenta que en la metodología de la E.p.C, el desarrollo de la comprensión es un proceso continuo y aquí la importancia de la evaluación diagnóstica continua, debido a que, cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios públicamente explicitados, la retroalimentación regular y oportunidades para reflexionar durante todo el proceso de enseñanza.

- Es trascendental destacar que el grupo de docente debe trabajar en equipo y bajo unas orientaciones claras y es aquí el papel fundamental de los directivos de la institución, en especial la coordinación académica quien debe ser la encargada de dirigir y supervisar el trabajo de los docentes en el aula y fuera de ella para identificar fortalezas y debilidades y así poder superarlas. Permitiendo también la participación de capacitadores externos, conocedores de esta metodología quienes podrían compartir su experiencia y de paso facilitar herramientas que les permita a los docentes utilizarlas en el desarrollo de sus clases.

- Apoyar la metodología de la Enseñanza para la Comprensión no es simplemente un asunto de desarrollo profesional para docentes individuales. Integrar la E.p.C en una comunidad educativa a menudo exige que docentes, directivos, estudiantes y padres repiensen metas, currículos, evaluaciones, normas y estructuras, de ahí la importancia de revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de las diferentes áreas y el sistema de evaluación institucional para poder realizar los respectivos ajustes y adaptarlos a esta metodología de trabajo.

- Por último, es importante señalar el papel fundamental de los estudiantes, en especial su actitud frente a todo lo que implica la metodología de la Enseñanza para la comprensión, ya que, deben dedicar la mayor parte de su tiempo a actividades que les exijan tareas intelectualmente estimulantes, tales como explicar, generalizar y, en última instancia, aplicar esa comprensión a sí mismos. Y deben hacerlo de un modo reflexivo, con una retroalimentación adecuada que les permita progresar y superarse.

5. PROPUESTA

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA PRÁCTICA DOCENTE DENTRO DEL MARCO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

5.1 PRESENTACIÓN

Una de las mayores dificultades que se afronta actualmente en el desarrollo de los procesos pedagógicos dentro del aula de clases del Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio es el constante desinterés y desmotivación que manifiestan los estudiantes en el diario quehacer pedagógico, después de realizar una exhaustiva investigación con los estudiantes y docentes, los resultados muestran un grado serio de dificultad de los docentes para poner en práctica la metodología de la Enseñanza para la Comprensión, dejando esto por sentado el interés de los investigadores es desarrollar una propuesta didáctica que ayude a los docentes a tratar de fortalecer su práctica que ayudara a fomentar la comprensión en los estudiantes.

Los principios didácticos deben ser la base fundamental de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a la experiencia escolar por esto se debe tener en cuenta cuatro apartados específicos que se deben reconocer y fortalecer los cuales son :

Aprender a Conocer: los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen deben permitirle a los alumnos avanzar progresivamente en relación con su desarrollo personal en las siguientes dimensiones:

- Incrementar su saber e ir descubriendo y comprendiendo la variedad y complejidad del mundo que los rodea. (Relación de lo aprendido con la vida cotidiana).
- Despertar la curiosidad intelectual. (Motivación que provoque el deseo de prestar atención y adentrarse en un proceso de pensamiento mucho más profundo).
- Estimular el sentido crítico. (En el momento que captemos su interés podemos ir trabajando habilidades y capacidades de comprensión progresivas.)

Una vez desarrollado este proceso el estudiante debe alcanzar un grado de comprensión y manejo de competencias con los cuales mejorara notablemente su desempeño académico de forma integral.

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 Objetivo general

Diseñar una Propuesta Didáctica para aplicarse de forma transversal en las diferentes áreas del conocimiento en la básica secundaria con el fin de fomentar la comprensión de los estudiantes del Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio.

5.2.2 Objetivos específicos

Desarrollar una estrategia didáctica transversal por medio del método de proyectos fundamentados en el aprendizaje cooperativo la cual fomente la comprensión en los estudiantes del Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio.

5.3 JUSTIFICACIÓN

Dentro del modelo de la enseñanza para la comprensión (E.P.C) existen unos componentes relacionados directamente con el constructivismo según Perkins La enseñanza para la comprensión es un enfoque de tipo constructivista que incentiva la capacidad de pensar y actuar flexiblemente aplicando los conocimientos a un contexto, asumiendo que comprender es interiorizar conocimientos, traducirlos a una propia lengua y transformarlos con su aplicación o reflexión, o como lo diría Perkins (1998) “...comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. [...] la comprensión de un tópico es la capacidad de un desempeño flexible”.

Freire (1986) quien en Hacia una pedagogía de la pregunta, en diálogo con Faundez, señala

“....nunca dije, o ni siquiera lo sugerí, que lo contrario a no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador no puede negarse a proponer”.

La pedagogía tradicional se caracteriza por aplicar procesos repetitivos de transmisión de conocimientos que aparecen consignados en los textos los cuales se convierten en una directriz para los docentes. Casi siempre las estrategias vienen sugeridas por los mismos textos, dejando de lado la posibilidad de que sean los docentes quienes determinen las estrategias basadas en las características específicas de cada institución y cada población con la cual se trabaja.

La práctica docente en gran parte de las instituciones educativas públicas y privadas tiene como característica principal el desarrollo de los procesos de enseñanza /aprendizaje con estrategia de enseñanza expositiva(clase magistral) y/o enseñanza tradicional, conllevando en muchos casos a que los procesos educativos se conviertan en simples procesos de transmisión de conocimientos favoreciendo con esto la dependencia intelectual de los autores de textos y/o docentes y limitando de suyo procesos como la creatividad, la solución de problemas y la investigación.

Por esta razón consideramos esta propuesta didáctica como una herramienta que contribuirá a que los docentes identifiquen, analicen y apliquen desde cada una de sus áreas el método por proyectos, que finalmente promuevan la comprensión y el desarrollo de diferentes tipos de competencias.

A pesar de que la metodología de la Enseñanza para la Comprensión se implementó en la institución desde el año 2009, los resultados de esta investigación develaron que la mayoría de los docentes aunque dicen implementarla, se evidencia que en la práctica no lo están haciendo y son los estudiantes quienes dan prueba de esto, al aseverar que la mayoría de los docentes siguen con la metodología tradicionalista donde prima las clases monótonas y aburridas, actividades mecánicas que no generan comprensión, poco uso de herramientas tecnológicas y uso del mismo escenario pedagógico.

5.4 REFERENTE TEÓRICO

5.4.1 Aprendizaje cooperativo

En primer lugar, se definir que el aprendizaje cooperativo no es el aprendizaje cooperativo no es trabajo espontáneo en grupo, sin más preparación por parte del profesor y de los estudiantes. Johnson y Johnson (1994a: 57) afirman con contundencia que colocar simplemente a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen no es en sí mismo cooperativo ni produce por sí mismo un resultado cooperativo. Es decir, intuitiva o espontáneamente, el trabajo en grupo es, definitivamente, un fracaso, tanto desde la perspectiva del profesor como desde la del estudiante.

Es decir, existe una diferencia fundamental entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo. Como resume Pujolás (2004: 81), *“no se trata sólo de hacer una misma cosa entre todos, sino también de hacer cada uno una cosa al servicio de una «comunidad» que persigue unas metas comunes.”* Sin embargo, Johnson, Johnson y Stanne (2000: 1) nos recuerdan que *aprendizaje cooperativo es un término genérico con el cual hacemos referencia a un buen número de métodos para organizar y conducir la enseñanza en el aula.* En concreto, ellos plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias).

5.4.2 El método de proyectos

Desarrollar proyectos al igual que la solución de problemas está estrictamente ligado a la filosofía pragmática en la cual encontramos que los conceptos pueden entenderse a través de lo observable a partir de la experiencia ósea que el aprendizaje debe ser más eficiente cuando se tiene contacto directo con las cosas.

Este método proviene de una visión de una educación en la cual los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje y en donde lo aplican, en proyectos reales con los cuales se conviertan en significativos para ellos, las habilidades y conocimientos adquiridos en el aula de clase. El principal objetivo del método de proyectos es confrontar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión. Lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas (no porque sea fácil o les gusta) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje y les ayuda a ser flexibles, reconocer al otro y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. (Hemández, 1998).

5.4.2.1 Que debemos tener en cuenta para planear un proyecto

A. Etapa de organización

Para planear un proyecto se necesita organizarlo con tiempo. Inicialmente se sugiere comenzar con proyectos cortos con los cuales se vaya ganando experiencia y se modifiquen algunas cosas durante el camino a seguir.

B. Metas

Si se relaciona el modelo pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión con una planeación por proyectos se considera entonces metas de comprensión, es decir, lo que se espera que los alumnos logren al finalizarlo, de la misma forma los aprendizajes que desea que aprendan. Las metas de comprensión pueden ser tan amplias como para ser cubiertas en un proyecto semestral o tan específico que cubran un solo tema o unidad.

Relacionar el aprendizaje del salón comúnmente con actividades de la vida cotidiana para enfocar la atención de los estudiantes fuera del salón e involucrarlos en controversias o situaciones actuales. Incluir proyectos de servicio, estos proyectos ofrecen algún servicio personal fuera del salón de clase. Pueden incluir la elaboración de productos por ejemplo en ciencias los cuales puedan iniciar un proyecto de microempresa. Así como también, el diseño de un artefacto u otro artículo útil para la comunidad educativa o empresa. La mayoría de los productos requerirá que los estudiantes apliquen lo que saben y agreguen nuevos conocimientos y habilidades.

C. Resultados esperados en los alumnos

Una vez establecidas las metas generales es necesario identificar los desempeños de comprensión específicos del aprendizaje de los alumnos. Especificando en estos los posibles cambios referidos al conocimientos y desarrollo de habilidades que se espera que posean como consecuencia de su participación en el proyecto. Estos resultados pueden ser divididos en dos partes:

- Conocimiento y desarrollo de habilidades: se refiere a aquellos que los alumnos sabrán y lo que serán capaces de hacer al finalizar el proyecto.
- Resultados del proceso de trabajo: se refiere a las competencias, estrategias, actitudes y disposición que los alumnos aprenderán durante su participación en el proyecto.

D. Preguntas guía

EL objetivo principal de estas preguntas es que sean más complejas para los estudiantes para que se necesite realizar diferentes actividades y una mayor síntesis de diferentes tipos de información antes de ser respondidas.

E. Actividades de aprendizaje

Para que las actividades de aprendizaje sean más significativa para los estudiantes deben relacionarse con problemas cotidianos. Estas actividades desarrollan en los estudiantes un interés para profundizar en los contenidos de conocimiento y también de cierta manera a desarrollar habilidades de frente a las necesidades del proyecto, requiriendo de ellos una

transformación, análisis y evaluación de la información y las ideas para buscar la solución a una situación.

Los siguientes son algunos ejemplos de actividades de aprendizaje que pueden construirse dentro del proyecto:

Actividades de aprendizaje, ejemplos: Creación de prospectos, propuestas a considerar, desarrollo del plan de trabajo, cronograma, presupuestos, anteproyecto, diagrama de Gantt, observar, buscar información, realizar experimentos, contactar expertos, trabajar con asesores, discutir información recabada, buscar soporte técnico, construir, diseñar, fabricar, componer, presentar prototipo, pedir retroalimentación, hacer pruebas, evaluar, revisión /corrección de detalles reconstruir a partir de la retroalimentación, adaptar, preparar, incorporar producción profesional, seguir estándares, presentar, exhibir, mostrar, etc.

5.4.2.2 Modelo de planilla para desarrollar una clase por proyectos

Profesor:		Institución Educativa:		Área	Asignatura
Tema:		Habilidades:		Grado/Edad:	
Objetivo de Aprendizaje / Logros / Competencias / Estándares:				Tiempo/ Cantidad de Sesiones	
Desempeños de comprensión:				1	Presentación del Proyecto
				2	
				3	
				4	
				5	
				6	
Recursos TIC :			Requisitos:		
Actividades por Sesión					
Docente			Estudiante		
1. Presentación:			1.		
2.			2.		
3.			3.		
4.			4.		
Reflexión Final (cierre):					
Evaluación					
Aspectos	5	4	3	2	1
Nombre del Proyecto:					
Descripción:					

Objetivos de aprendizaje: ¿Qué quiero que los estudiantes logren o alcancen con la realización del proyecto?

Estándares: Se refiere a lo mínimo que un estudiante debe saber y ser capaz de hacer, luego de desarrollado el proyecto, en una determinada área o asignatura basándose en los lineamientos de la IE y/o el Ministerio de Educación.

Tiempo / cantidad de sesiones: ¿Cuánto tiempo requiere el estudiante para cumplir con la tarea? Número de clases y duración de cada una; por ejemplo, 2 clases de 45 minutos cada una.

Recursos TIC: Recursos indispensables para que el estudiante pueda desarrollar adecuadamente el proyecto. Incluye tanto especificaciones de Hardware y Software, como enlaces a sitios Web con información relevante.

Requisitos: Estos pueden ser conocimientos, cubrimiento de temas específicos, manejo de herramientas informáticas, etc.

Actividades por sesión: Detalle en la columna izquierda los pasos o acciones que debe realizar el docente durante el desarrollo del proyecto. En la columna derecha, lo que debe hacer el estudiante. Estos deben ser lo suficientemente claros y ordenados para evitar tanto confusiones, como el riesgo de dejar por fuera asuntos importantes de atender por parte del docente o del estudiante.

Evaluación: Explícite los criterios de evaluación de los estudiantes antes, durante y al finalizar el proyecto. Adicionalmente, haga las anotaciones pertinentes para que el proyecto se pueda llevar a cabo de la mejor forma posible.

Descripción: Procure que la Descripción aporte una visión, lo más clara y amplia posible, de la intención educativa de este proyecto y de los objetivos de aprendizaje que pretende lograr.

Observaciones: Realice las anotaciones que estime convenientes y de los créditos respectivos a las personas o instituciones que facilitaron cualquier tipo de ayuda o información para elaborar este proyecto.

5.5 PLAN DE ACCIÓN

ACTIVIDAD	TEMA A DESARROLLAR	PROPÓSITO	RESPONSABLES	PARTICIPANTES	RECURSOS	LOGROS
Socialización	Aprendizaje cooperativo	Explicarle a los docentes en que consiste el aprendizaje cooperativo	José Luis Ayones Gina Silvera	Docentes directivos de la institución	Video-beam Material impreso	Diferenciar entre el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo.
Trabajo cooperativo	Tópicos, metas y desempeños de comprensión	Trabajar cooperativa mente en el diseño de tópicos, metas y desempeños de comprensión.	Coordinación académica	Docentes directivos de la institución	Mallas curriculares. Material impreso. Libros de trabajo.	Mediante el trabajo cooperativo diseñar tópicos, metas y desempeños de comprensión para fortalecer debilidades a la hora de diseñar estas individualmente.
Socialización	Método de proyectos	Socializar en que consiste esta metodología de trabajo.	José Luis Ayones Gina Silvera	Docentes directivos de la institución	Video-beam. Material impreso.	Capacitar a los docentes en la metodología de proyectos de trabajo.
Trabajo cooperativo de proyectos de trabajo	Método de proyectos	Trabajar cooperativam ente (por áreas) en la planeación de proyectos de trabajo.	José Luis Ayones Gina Silvera Coordinación académica	Docentes de la institución Coordinadores	Computadore s Internet Mallas curriculares Material de trabajo impreso	Mediante el trabajo cooperativo planear proyectos de trabajo por áreas.

4.6 CRONOGRAMA

ACTIVIDAD	FECHA
Socialización de aprendizaje cooperativo.	Octubre 22 de 2014
Trabajo cooperativo de tópicos, metas y desempeños de comprensión.	Octubre 29 de 2014
Socialización de metodología de proyectos de trabajo.	Noviembre 5 de 2014
Trabajo cooperativo de planeación de proyectos de trabajo por áreas.	Noviembre 12 de 2014

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-37909.html>

Aguerrondo, I. & colaboradoras. (S.F). *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Argentina. Editorial Papers,

Avec. (2000). Orientaciones sobre técnicas e instrumentos de evaluación.

Baquero, P. & Ruiz, H. La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Revista Actualidades Pedagógicas* No 46: 75-83 / Enero - junio 2005

Beltrán V., Yolima., M. & Quijano, H. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas.

Blyte, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Paidós.

Cajiao, F. Al tablero. Pertinencia en lo académico y laboral.

Chávez, N. (1999). Introducción a la investigación educativa. p. 173.

Clavel, M. & Torres, J. Acceso y permanencia en una educación de calidad. La enseñanza para la comprensión como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad Educativa: la estrategia de la evaluación integrativa.

Cook, T. D. & Reichardt. (1986) .Ch. S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. p. 20.

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la Enseñanza. p. 62.

Freire, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Asociación Ediciones La Aurora. Argentina, Buenos Aires

García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gardner, H. (1991). The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. Basic Books. Nueva York.

Gardner, H. (1986). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós.

Giddens A. el momento etnográfico. p. 125

Gil, R. Más allá del Aprendizaje: Enseñanza para la Comprensión (EpC)

Heidegger, Martin (2003), Ser y Tiempo, Editorial Trotá, Madrid.

Hernández, A & Maíz, F. (2011). Pertinencia de la investigación acción en la formación y práctica docente.

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-37909.html>

Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación holística. p. 235.

Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. p. 163.

Ministerio De Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos para el Desarrollo de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. p. 12

Montes, A.(2011) Modelo pedagógico “Enseñanza para la comprensión”, una experiencia de cambio y transformación en contextos vulnerables.

OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (3), pp. 1-21. <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>. Consultado el (Fecha).

Ortiz, M. (2002). La evaluación como proceso de investigación. p. 65.

Patiño, S. La enseñanza para la comprensión (EpC): propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante.

Pérez, A. (2002). Guía metodológica para proyectos de investigación. p. 65

Pérez, T. Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? Una mirada desde la gerencia del Plan Decenal de Educación 2006-2016 (www.plandecenal.edu.co)

Perkins, D. & Blythe, T. (2005). “Ante todo la comprensión”, *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, núm. 14, pp. 19-23.

Piaget, J. (1977) Epistemología Genética. Solpin, Argentina.

Presidencia De La Republica. Decreto 1290 de 2009. Bogotá. Ministerio de Educación nacional.

Presidencia De La República. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación Nacional.

Ponce, V., López, L., Torres, M., & Cázares, M.(2007) Conocer y transformar la práctica educativa.

Quintero, P. (2007). Cambios en concepciones y prácticas pedagógicas de docentes

Ramírez, J. ¿Por qué Pertinencia Educativa? Colombia Aprende

Ramírez T. (1998). Como hacer un proyecto de investigación. p. 75

Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006 -2010. Documento No. 8. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2008. Pág.8 Plan Decenal 2006-2016: Lineamientos para la pertinencia.

Stone, M. (1999). La Enseñanza para la Comprensión. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Restrepo, M. & Campo, R. (2002). La docencia como práctica “el concepto un estilo un modelo”. Bogotá. Ed. Facultad de educación Universidad Javeriana.

Rockwell, E & Mercado, R. (1988). La Práctica Docente y la Formación de Maestros. Investigación en la Escuela. España: Universidad de Sevilla. p. 65 – 78.

Tamayo M. (1993). Diccionario de la investigación científica. p. 49.

Tishman S. (1992).disposiciones de pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad.

Vásquez, R. (2011). “Enseñanza para la comprensión: el caso de la Escuela Rural de Bolonia (Cádiz, España)”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. sept.- dic. 2011, n. 57, pp. 183-202

Zabala, A. (2008). La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado; los materiales curriculares y otros recursos didácticos. En: la práctica educativa. Cómo enseñar: Editorial Graó, de IRIF, S, L. C/ Hurtado, 29.08022 Barcelona.

Zaccagnini, M. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Revista Iberoamérica de educación ISSN: 1681-5653. Recuperado febrero 15 de 2011 de la web:<http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>

Zapata, Á (2011). Una mirada crucial a las prácticas pedagógicas de los maestros.

ANEXO N° 3

ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

Propósito: Conocer la opinión de los estudiantes acerca de la apropiación de elementos básicos de la Enseñanza para la Comprensión en la práctica pedagógica por parte de los docentes del Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 De Julio.

TOPICOS GENERATIVOS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Da a conocer a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar.			
METAS DE COMPRENSION			
Explica a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas.			
Elabora guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión.			
HILOS CONDUCTORES			
Realiza una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes.			
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION			
Realiza actividades que fomenten la comprensión.			
La clase es motivada para los estudiantes.			
Relaciona los temas dictados con otras áreas.			
Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.			
Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases.			
Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.			
EVALUACION			
Explica de forma clara el proceso de evaluación.			
Utiliza diferentes formas de evaluación.			
Promueve la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.			

ANEXO 4		
RESULTADO DE ENTREVISTA A DOCENTES		
PREGUNTAS	RESPUESTAS	
2. ¿Qué significado tiene la palabra pertinencia, especialmente en la educación?	Lo que el estudiante debe ser y saber hacer.	Saber-hacer Fundamental Coherencia pedagógica Ubicación en el contexto Estilos de aprendizaje.
	Lo imprescindible, necesario y fundamental.	
	Coherencia entre lo que se dice y hace en el aula.	
	Ubicarse en un entorno o contexto.	
	Tener en cuenta necesidades, entorno, estilos de aprendizaje	
	Adecuado, acertado, eficaz, conveniente, congruente.	
	Apropiación de los procesos educ. con eficacia y dedicación.	
2. Es sabido que para que haya pertinencia, la oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza deben ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. ¿Qué opinión tiene usted de esto?	Correcto. Lo que se debe aprenderme está en su contexto.	Contexto Calidad Entorno Flexibilidad Contexto Currículo
	De acuerdo, para que haya una educación con calidad.	
	No se cumple. Se evidencia en los estándares, los mismos para todos los contextos y necesidades sociales.	
	Cierto, la educ. flexible permite utilizarla en todos los campos educativos.	
	Sin el contexto presente en el currículo, no hay pertinencia.	
	Si, adaptar programas que evidencien necesidades de los est.	
	No, la flexibilidad conlleva a desorden y debilidad.	
3. ¿Considera usted que su práctica educativa es pertinente? ¿Por qué?	Sí, porque enmarca lo que el est. Debe aprender con su contexto.	Contexto Adaptación al medio E.p.C Críticos Adaptación al currículo Contexto.
	En la medida que sea posible, me adapto al espacio, clima y tiempo.	
	Escribí un texto didáctico que tuvo en cuenta las necesidades de los est.	
	Sí, porque mis est. Con la E.p.C son más críticos e investigadores.	
	Si, adapto el currículo y didáctica al contexto.	
	Si, abordo temas que vayan de acuerdo al contexto de los est	
	Si, tiene un enfoque de formación.	
4. Defina que es una buena práctica docente	Buena relación con el est. Ayudarlos a alcanzar sus logros.	Relación docente-estudiante Habilidades y destrezas Teorías pedagógicas Entorno y necesidades Planeación didáctica Buen funcionamiento
	Utiliza habilidades, destrezas que formen competencias.	
	Tener en cuenta teorías pedagógicas, mirar el ser y sus necesidades.	
	Tener en cuenta el entorno y necesidades del est.	
	Buena planeación, didáctica y evaluación continua.	
	Buen quehacer en el aula y fuera de él.	
	Cumplir ciclo de calidad: planeación, ejecución, control y evidencia.	
5. ¿Qué elementos debe tener una buena práctica docente?	Comunicación de sentimientos y emociones.	Comunicación Ayudas didácticas Observación Planeación Necesidades
	Ambiente adecuado, ayudas didácticas, recursos	
	Observación, valoración y aplicación desde teorías ped.	
	Planeación, estrategias, motivación, desarrollar investigación	
	Material didáctico, recursividad, valoración continua.	
	Evidenciar. Que responda a una necesidad.	
	Tener malla curricular, plan de aula, disciplina, disponibilidad	

6. ¿Cómo promueve usted el sentido crítico reflexivo en sus estudiantes?	Respeto por la opinión del otro, puntos de vista con argumentos.	Críticos Situaciones roles Inferir-analizar-argumentar- corregir-valorar-proponer Libre opinión Rebatir situaciones Reconocer la realidad
	Presentando situaciones reales y que infieran dif. Soluciones.	
	Describir la información implicada, potencializar las habilidades del pensamiento.	
	Oportunidad de expresarse sin temor	
	Asignando inv para debatir permitiendo que infieran refuten	
	Acceder a la realidad por medio de la comunicación.	
7. ¿Qué es enseñanza?	Promover la lectura, investigación y participación.	Transmisión de conocimientos Ambiente pedagógico Conocimiento Facilitador del conocimiento
	Trasmitir conocimientos.	
	Trasmisión de conocimientos, valores, ideas o experiencias	
	Ambientes pedagógicos para que desarrollen capacidades mentales.	
	Dar o impartir un conocimiento	
	Trasmitir conocimiento.	
8. ¿Qué es lo más importante en el proceso de enseñanza?	Facilitar, ser discente que no se descuide el obj. de estudio.	Conocimiento Comunicación Formar Paciencia Pertinencia Transmisión de conocimientos potencialidades
	Proceso de formación, instruir o enseñar.	
	Conocimientos	
	Buena comunicación.	
	Producir cambios positivos en la formación.	
	Paciencia y sentido de pertenencia por la profesión.	
9. ¿Cuál es la diferencia entre saber y comprender?	Trasferir conocimiento y que entiendan.	Conocer Adquirir del otro-razonar Utilizar el conocimiento Entender un concepto Interpretar Raciocinio
	Individualidad, intereses, capacidades y habilidades.	
	Desarrollo de habilidades, competencias, valores	
	Saber es conocer y comprender es conocer más, analizar.	
	Saber: que se puede adquirir, comprender: acto de razonar.	
	Saber: conocimiento, comprender: capacidad de asociar	
10. ¿En qué consiste la propuesta metodológica de la Enseñanza para la Comprensión?	Saber: algo adquirido comprender: entender lo que se habla	Constructivismo Espacios de opinión Flexibilidad de enseñanza Desarrollar autonomía
	Saber: conocimiento comprender: interpretar	
	Saber: algo que se adquiere comprender: razonamiento	
	Saber: tener conocimiento comprender: entendimiento	
	No sabe.	
	Permite que los est. Resuelvan problemas	
11. ¿Conoce usted el marco conceptual de la EpC?	No respondió.	Tópicos generativos Metas de comprensión Desempeños de comprensión Valoración continua
	Guiar y proporcionar espacios para la expresión.	
	Apropiarse de los saberes con métodos, herramientas y estrategias flexibles.	
	Pensar por ellos mismos, responsabilidad en su actuar y solución de problemas cotidianos.	
	Se tiene conocimientos previos, busca la enseñanza y el aprendizaje significativo, contextualizado y reflexivo.	
	No sabe.	
	Tópicos, metas, desempeños y valoración continúa.	
	No respondió	
	Tópicos, metas, desempeños y valoración continúa.	
	Tópicos, desempeños de exploración, guiado y síntesis.	
	Tópicos, metas, desempeños y valoración continúa.	
	Tópicos, metas, desempeños y valoración continúa.	

ANEXO 5

RESULTADOS OBSERVACION A DOCENTES															
	Doc. 1		Doc. 2		Doc. 3		Doc. 4		Doc. 5		Doc. 6		Doc. 7		
TOPICOS GENERATIVOS	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
¿Da a conocer el docente a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar?	X		X				X					X	X		
METAS DE COMPRENSION															
¿Explica el docente a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas?	X			X			X					X	X		
¿Elabora el docente las guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión?	X		X					X			X		X		
HILOS CONDUCTORES															
¿Realiza el docente una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes?	X			X			X				X		X		
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION															
¿Realiza el docente actividades que fomenten la comprensión?	X		X				X				X		X		
La clase es motivada para los estudiantes.	X		X				X				X		X		
El docente relaciona los temas dictados con otras áreas.		X		X				X				X	X		
Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.		X		X				X				X		X	
Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases.	X		X					X			X		X		
Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.		X	X					X				X		X	
EVALUACION															
Explica de forma clara el proceso de evaluación.	X		X				X				X		X		
Utiliza diferentes formas de evaluación.		X	X				X				X		X		
Promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.	X		X					X				X	X		

RESULTADOS OBSERVACION A DOCENTES																					
	Doc. 1			Doc.2			Doc.3			Doc. 4			Doc.5			Doc.6			Doc. 7		
TOPICOS GENERATIVOS	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N
Da a conocer a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar.	X			X			X			X				X		X			X		
METAS DE COMPRESION																					
Explica a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas.		X		X			X			X			X			X				X	
Elabora guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión.	X					X	X				X		X					X	X		
HILOS CONDUCTORES																					
Realiza una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes.		X		X				X		X			X			X			X		
DESEMPEÑOS DE COMPRESION																					
Realiza actividades que fomenten la comprensión.	X			X				X		X				X			X				X
La clase es motivada para los estudiantes.		X				X			X		X			X		X				X	
Relaciona los temas dictados con otras áreas.	X					X		X				X		X				X		X	
Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.			X			X		X				X	X					X			X
Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases.		X		X					X			X		X			X				X
Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.		X				X		X				X		X				X	X		X
EVALUACION																					
Explica de forma clara el proceso de evaluación.	X					X	X			X			X			X			X		
Utiliza diferentes formas de evaluación.		X				X		X		X			X			X				X	
Promueve la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.		X		X					X			X		X				X		X	

RESULTADOS DE OBSERVACION A DOCENTES																						
		Doc. 1			Doc.2			Doc.3			Doc. 4			Doc.5			Doc.6			Doc. 7		
TOPICOS GENERATIVOS		S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N
Da a conocer a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar.			X								X						X			X		
METAS DE COMPRENSION																						
Explica a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas.			X								X						X				X	
Elabora guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión.				X							X							X		X		
HILOS CONDUCTORES																						
Realiza una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes.		X									X						X				X	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION																						
Realiza actividades que fomenten la comprensión.		X									X							X		X		
La clase es motivada para los estudiantes.		X										X						X				X
Relaciona los temas dictados con otras áreas.			X										X					X			X	
Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.				X									X				X				X	
Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases.			X										X						X			X
Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.				X									X					X				X
EVALUACION																						
Explica de forma clara el proceso de evaluación.			X									X						X			X	
Utiliza diferentes formas de evaluación.		X									X							X			X	
Promueve la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.			X										X					X				X

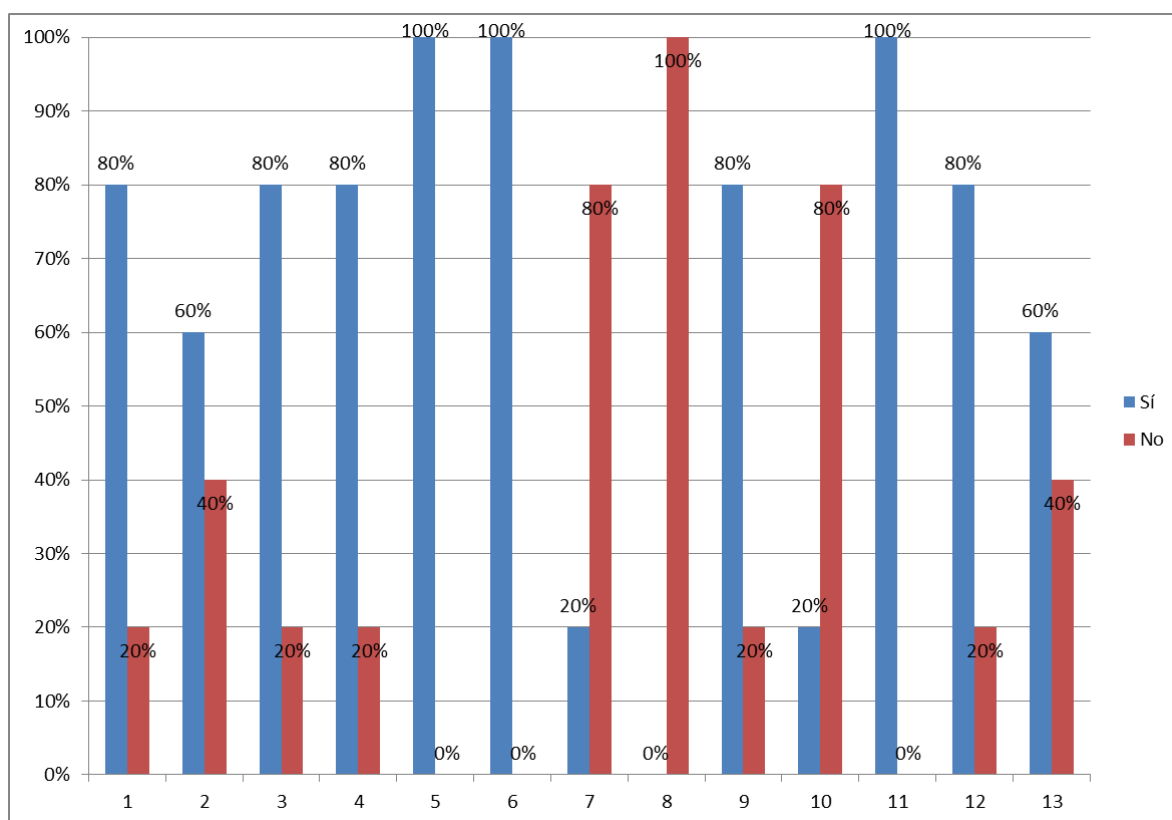
ANEXO 6

RESULTADO DE ENCUESTA A ESTUDIANTES														
TOPICOS GENERATIVOS	Doc. 1		Doc. 2		Doc. 3		Doc. 4		Doc. 5		Doc. 6		Doc. 7	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
¿Da a conocer el docente a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar?	X		X				X					X	X	
METAS DE COMPRENSION														
¿Explica el docente a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas?	X			X			X					X	X	
¿Elabora el docente las guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión?	X		X					X			X		X	
HILOS CONDUCTORES														
¿Realiza el docente una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes?	X			X			X				X		X	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION														
¿Realiza el docente actividades que fomenten la comprensión?	X		X				X				X		X	
La clase es motivada para los estudiantes.	X		X				X				X		X	
El docente relaciona los temas dictados con otras áreas.		X		X				X				X	X	
Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.		X		X				X				X		X
Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases.	X		X					X			X		X	
Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.		X	X					X				X		X
EVALUACION														
Explica de forma clara el proceso de evaluación.	X		X				X				X		X	
Utiliza diferentes formas de evaluación.		X	X				X				X		X	
Promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.	X		X					X				X	X	

RESULTADO DE ENCUESTA A ESTUDIANTES																						
		Doc. 1			Doc.2			Doc.3			Doc. 4			Doc.5			Doc.6			Doc. 7		
TOPICOS GENERATIVOS		S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N
Da a conocer a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar.		X			X			X			X				X		X			X		
METAS DE COMPRENSION																						
Explica a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas.			X		X			X			X			X			X				X	
Elabora guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión.		X					X	X				X		X					X	X		
HILOS CONDUCTORES																						
Realiza una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes.			X		X				X		X			X			X			X		
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION																						
Realiza actividades que fomenten la comprensión.		X			X				X		X				X			X				X
La clase es motivada para los estudiantes.			X				X			X		X			X		X				X	
Relaciona los temas dictados con otras áreas.		X					X		X				X		X				X		X	
Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.				X			X		X				X	X					X			X
Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases.			X		X					X			X		X			X				X
Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.			X				X		X				X		X				X	X		X
EVALUACION																						
Explica de forma clara el proceso de evaluación.		X					X	X			X			X			X			X		
Utiliza diferentes formas de evaluación.			X				X		X		X			X			X				X	
Promueve la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.			X		X					X			X		X				X		X	

RESULTADO DE ENCUESTA A ESTUDIANTES																						
		Doc. 1			Doc.2			Doc.3			Doc. 4			Doc.5			Doc.6			Doc. 7		
TOPICOS GENERATIVOS		S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N
Da a conocer a los estudiantes los tópicos generativos que se van a trabajar.			X								X						X			X		
METAS DE COMPRENSION																						
Explica a los estudiantes las metas de comprensión de cada unidad mostrando la importancia de cada una de ellas.			X									X					X				X	
Elabora guías de trabajo u otro material didáctico en donde el estudiante desarrolle habilidades de comprensión.				X							X							X		X		
HILOS CONDUCTORES																						
Realiza una programación de sus clases y la da a conocer a sus estudiantes.		X									X						X				X	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION																						
Realiza actividades que fomenten la comprensión.		X									X							X		X		
La clase es motivada para los estudiantes.		X										X						X				X
Relaciona los temas dictados con otras áreas.			X										X					X			X	
Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en algunas clases.				X									X				X				X	
Utiliza materiales didácticos diferentes a los comunes de la clase tradicional en el desarrollo de sus clases.			X										X						X			X
Utiliza otros escenarios como biblioteca, cancha, patios para realizar clases diferentes con los estudiantes.				X									X					X				X
EVALUACION																						
Explica de forma clara el proceso de evaluación.			X									X						X			X	
Utiliza diferentes formas de evaluación.		X									X							X			X	
Promueve la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación explicando la importancia de cada una de ellas.			X										X					X				X

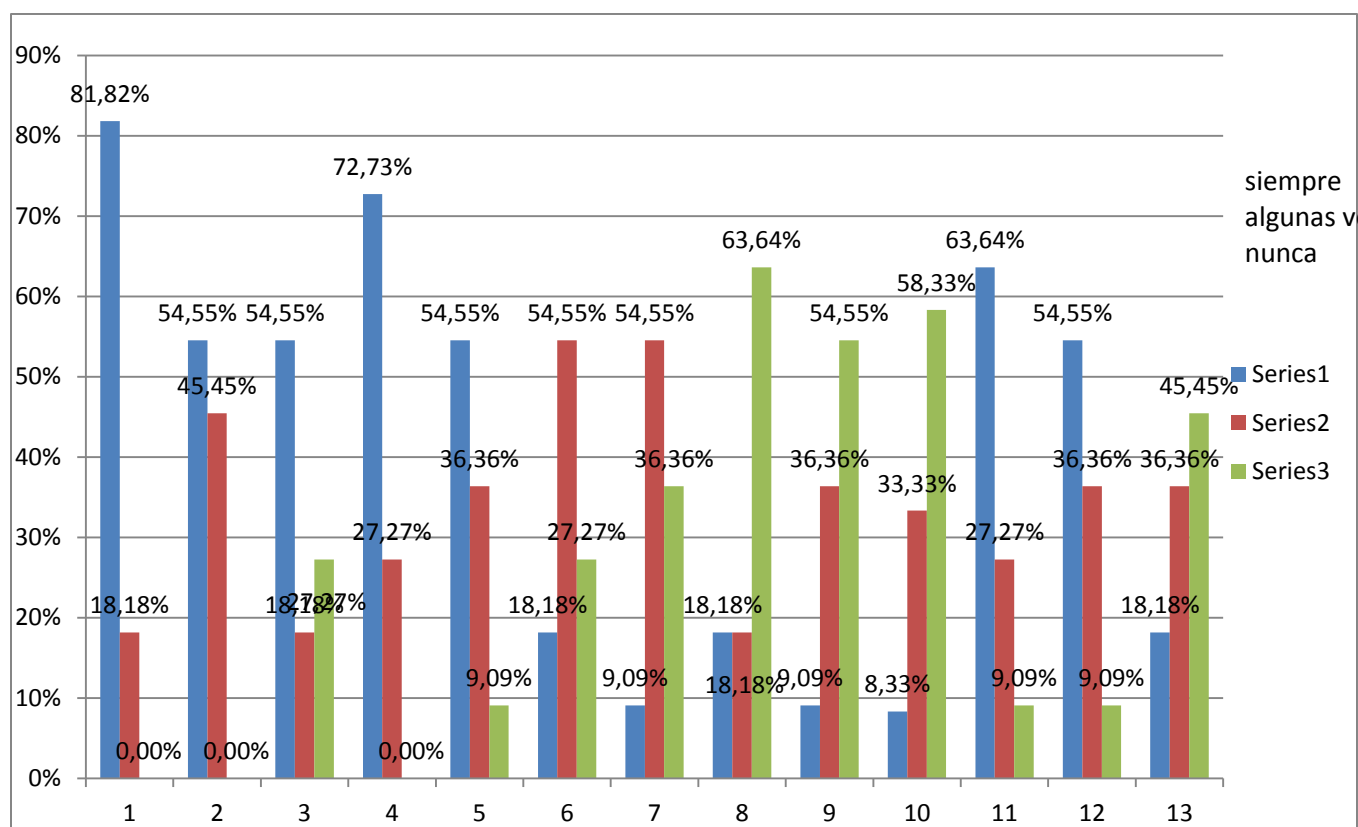
GRÁFICA 25
RESULTADOS DE OBSERVACIÓN DE CLASES



LOS NUMEROS DEL 1-13 SON LOS ASPECTOS OSERVADOS

1. Da a conocer los tópicos generativos.
2. Explica las metas de comprensión.
3. Guías de trabajo o material didáctico que generen comprensión.
4. Diseña un programa de trabajo y lo da a conocer.
5. Actividades que fomenten la comprensión.
6. Clase motivadora.
7. Interdisciplinariedad.
8. Uso de las Tics.
9. Material didáctico diferente a clase tradicional.
10. Uso de otros escenarios diferentes al aula.
11. Explica el proceso de evaluación.
12. Utiliza diferentes formas de evaluar.
13. Promueves diferentes tipos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación)

GRÁFICA 26
RESULTADO DE ENCUESTA A ESTUDIANTES



LOS NUMEROS DEL 1-13 SON LOS ASPECTOS ENCUESTADOS

El docente:

1. Da a conocer los tópicos generativos.
2. Explica las metas de comprensión.
3. Elabora guías de trabajo o material didáctico que generen comprensión.
4. Diseña un programa de trabajo y lo da a conocer.
5. Realiza actividades que fomenten la comprensión.
6. Motiva la clase.
7. Relaciona los temas con otras áreas.
8. Utiliza las Tics.
9. Utiliza material didáctico diferente a los tradicionales.
10. Utiliza otros escenarios diferentes al aula.
11. Explica el proceso de evaluación.
12. Utiliza diferentes formas de evaluar.
13. Promueve diferentes tipos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación)